Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9170899
Centre d'intérêt: 751

Lalande, Jean-Pierre.

Elaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire / Jean-Pierre Lalande. -- Montréal : Université de Montréal, Vice-décanat à la recherche, 1988 [i.e. 1991?].
xi, 363 p. ; 21 cm. -- (Collection Prix Grégoire) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Code: TH008. Bibliogr.: p. 207-211.

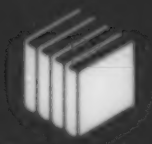
ISBN 2-920298-69-0

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Vice-décanat à la recherche

Descripteur(s): Orthographe • Apprentissage • Théorie • Modèle • Primaire (Ordre d'enseignement)

Cette recherche porte sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale au niveau primaire. Dans le but d'en mieux comprendre l'objet et les processus impliqués, de permettre un outil conceptuel utile à l'analyse de comportements orthographiques et à l'intervention pédagogique, un modèle théorique de cet apprentissage a été élaboré. Dans un premier temps, cette élaboration a été réalisée à partir de données, de concepts ou de modèles déjà existants dans la littérature scientifique des domaines de la linguistique, de la psychologie cognitive et de la psychopédagogie. Dans un second temps, elle a eu recours à l'analyse d'observations empiriques pour illustrer, ajuster et compléter cette élaboration théorique.

Type de document:



LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

9176899

ÉLABORATION D'UN MODÈLE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE AU PRIMAIRE

JEAN-PIERRE LALANDE

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

9170899

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

ÉLABORATION D'UN MODÈLE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE AU PRIMAIRE

JEAN-PIERRE LALANDE

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

Dépôt légal 2e trimestre 1991
ISBN 2-920298-69-0
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
André Brassard, président
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

ÉLABORATION D'UN MODÈLE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE AU PRIMAIRE

PAR

JEAN-PIERRE LALANDE

FÉVRIER 1988

SOMMAIRE

La présente recherche porte sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale au niveau primaire. Dans le but d'en mieux comprendre l'objet et les processus impliqués, de permettre un outil conceptuel utile à l'analyse de comportements orthographiques et à l'intervention pédagogique, un modèle théorique de cet apprentissage a été élaboré.

Dans un premier temps, cette élaboration a été réalisée à partir de données, de concepts ou de modèles déjà existants dans la littérature scientifique des domaines de la linguistique, de la psychologie cognitive et de la psychopédagogie. Dans un second temps, elle a eu recours à l'analyse d'observations empiriques pour illustrer, ajuster et compléter cette élaboration théorique.

Selon le modèle élaboré, l'apprentissage de l'orthographe lexicale apparaît sous une forme tridimensionnelle. Dans une première dimension, apprendre l'orthographe consisterait à se construire progressivement en mémoire des connaissances sur chacun des mots du lexique personnel et sur les liens orthographiques qui les unissent. Parallèlement, des connaissances sur les particularités et le fonctionnement du système orthographique lui-même se construisent par abstraction des réalités orthographiques propres à tous les mots ou à plusieurs d'entre eux. Dans une seconde dimension, apprendre l'orthographe serait également apprendre à orthographier i.e. à produire des graphies conformes au code orthographique. Ce processus utiliserait des informations disponibles en mémoire ou accessibles par consultation pour reconstruire ou construire une image de la graphie à produire, procéderait à la réalisation de cette graphie sur papier ou écran cathodique et entreprendrait sa vérification par une révision de sa conformité aux connaissances orthographiques en mémoire ou par un contrôle auprès d'une source externe de référence. Enfin, dans une troisième dimension, apprendre l'orthographe serait aussi apprendre une forme particulière de traitement, d'étude de l'écrit qui puisse permettre d'en mieux

connaître et comprendre les caractéristiques orthographiques. L'observation, la comparaison des formes orale et écrite du mot, la décomposition en éléments lexicaux, la dérivation, la mnémotechnique, la comparaison de mots entre eux et la comparaison de graphie produite à l'orthographe du mot constitueraient des procédés d'étude de l'orthographe lexicale.

La contribution de ce modèle à une plus grande compréhension et à une meilleure distinction des objets et processus impliqués dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale en fait un outil utile pour l'analyse et l'intervention pédagogique en ce domaine. Sa proposition de développer chez l'élève une attitude de curiosité et de questionnement face à la réalité orthographique et celle d'entraîner celui-ci à un traitement en profondeur de l'écrit impliqueraient que le traitement linguistique de l'écrit soit plus approfondi et mieux distingué des traitements discursif et pragmatique. Elles impliqueraient conséquemment que soient mis à la disposition tant des élèves que des enseignants de nouveaux outils adaptés à ce traitement en profondeur et des sources de référence variées et facilement accessibles.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE iii

TABLE DES MATIÈRES v

LISTE DES TABLEAUX ix

LISTE DES ABRÉVIATIONS xi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I - PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE 3

1. ASPECTS DE LA PROBLÉMATIQUE 5

1.1 Importance et nature du problème 5
1.2 Les attentes 6
1.3 Le comportement orthographique 7
1.4 L'orthographe à enseigner 8
1.5 L'enseignement de l'orthographe 11
1.6 L'enseignant et l'orthographe 12

2. OBJECTIFS ET LIMITES 15

2.1 Modèle théorique 15
2.2 Apprentissage 16
2.3 Orthographe 16

3. DÉMARCHE 17

CHAPITRE II - ÉLABORATION DU MODÈLE 19

1. LES PRINCIPALES DIMENSIONS DE L'APPRENTISSAGE ORTHOGRAPHIQUE 21

2. LA CONNAISSANCE ORTHOGRAPHIQUE 22

2.1 La dualité de la connaissance orthographique 22
2.2 La connaissance spécifique 25
2.2.1 Les facettes du mot 25
2.2.2 La branche graphique du RCS 26
2.3 La connaissance générale 32
2.3.1 Connaissance de graphèmes 32
2.3.2 Connaissance de règles 34

3. LA PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE 36

3.1 Le modèle de Simon et Simon (1973) 36
3.2 Le modèle de Simon (1976) 37
3.3 Le processus de production orthographique (PPO) 39
3.3.1 La production de graphie 39
3.3.2 La vérification de graphie 43
3.3.3 L'interaction des unités du PPO 45

4. L'ÉTUDE DE L'ORTHOGRAPHE 47

4.1 L'acquisition de nouvelles connaissances 47
4.2 L'acquisition de connaissances orthographiques 50
4.3 Différents procédés d'étude de l'orthographe (PEO) 52
4.3.1 L'observation 53
4.3.2 La comparaison oral-écrit 55
4.3.3 La décomposition 58
4.3.4 La dérivation 59
4.3.5 La mnémotechnique 60
4.3.6 La comparaison de mots 60
4.3.7 La comparaison graphie-orthographe 62
4.4 L'utilisation de PEO 63

CHAPITRE III - CUEILLETTE D'OBSERVATIONS EMPIRIQUES 67

1. INFORMATIONS RECHERCHÉES 69

2. DÉMARCHE GÉNÉRALE 70

3. LES ÉLÈVES IMPLIQUÉS 71

4. LES MOYENS UTILISÉS 73

4.1 La dictée 74
4.1.1 La construction de la dictée 74
4.1.2 Le protocole de la dictée 79
4.2 Les activités de sous-groupe 81
4.2.1 La préparation des activités 81
4.2.2 Le relevé des observations 84

5. LE DÉROULEMENT DE LA CUEILLETTE 84

5.1 La première dictée 85
5.2 Le choix d'élèves pour les séances d'activités 86
5.3 Les séances d'activités 88
5.3.1 Activités avec le sous-groupe 2a 89
5.3.2 Activités avec le sous-groupe 2b 93
5.3.3 Activités avec le sous-groupe 4 95
5.3.4 Activités avec le sous-groupe 6 99
5.4 La seconde dictée 102

6. LE PROGRÈS DES ÉLÈVES 104

CHAPITRE IV - APPORT D'ANALYSES EMPIRIQUES AU MODÈLE 111

1. LA CONNAISSANCE ORTHOGRAPHIQUE 114

1.1 Les connaissances spécifiques 114
1.1.1 Connaissance de phonogrammes 114
1.1.2 Connaissance de morphogrammes 118
1.1.3 Connaissance d'éléments logogrammiques 120
1.1.4 Connaissance de composants lexicaux 122
1.2 Les connaissances générales 133
1.2.1 Connaissance de graphèmes 133
1.2.2 Connaissance de contraintes graphémiques positionnelles 137
1.2.3 Connaissance de positions autorisées ou habituelles de graphèmes 140

2. LA PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE 142

2.1 La génération d'image 142
2.1.1 Le rappel 144
2.1.2 La construction 145
2.2 La réalisation de graphie 156
2.3 La révision de graphie 158
2.4 Le contrôle externe de la graphie 160

3. L'ÉTUDE DE L'ORTHOGRAPHE 161

3.1 L'observation 162
3.2 La comparaison oral-écrit 165
3.3 La décomposition 169
3.4 La dérivation 171
3.5 La mnémotechnique 176
3.6 La comparaison de mots 178
3.7 La comparaison graphie-orthographe 182

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES 189

RÉFÉRENCES 205

ANNEXE I - DOCUMENTS D'ADMINISTRATION DE LA DICTÉE 213

ANNEXE II - LISTE DES GRAPHIES PRODUITES POUR CHAQUE MOT DE LA DICTÉE 223

ANNEXE III - COPIES D'ÉLÈVES 291

REMERCIEMENTS 345

PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION 347

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Liste alphabétique des mots de la dictée	76
Tableau 2:	Caractéristiques orthographiques des mots de la dictée	77
Tableau 3:	Mots de la dictée pouvant révéler la méconnaissance d'une règle positionnelle	78
Tableau 4:	Répartition des mots de la dictée selon leur utilisation au cours des séances d'activités	83
Tableau 5:	Répartition des graphies produites à la dictée 1 selon le type et le degré	85
Tableau 6:	Résultats de chacune des degrés à la dictée 1	86
Tableau 7:	Score à la dictée 1 des élèves choisis pour les activités	87
Tableau 8:	Répartition des graphies produites à la dictée 2 selon le type et le degré	103
Tableau 9:	Résultats comparés des deux dictées	104
Tableau 10:	Gain net réalisé par les élèves ayant participé aux séances d'activités	105
Tableau 11:	Résultats comparés pour les 26 mots de la liste C	107
Tableau 12:	Gain net réalisé pour les mots de la liste C par les élèves ayant participé aux séances d'activités	108
Tableau 13:	Reculs relatifs aux mots des listes A et B chez les élèves ayant participé aux séances d'activités	109
Tableau 14:	Cacographies illustrant l'effet de la méconnaissance d'un phonogramme	110
Tableau 15:	Cacographies illustrant l'effet de la méconnaissance d'un morphogramme	119
Tableau 16:	Cacographies illustrant l'effet de la méconnaissance d'un élément logogrammique	120
Tableau 17:	Cacographies illustrant la connaissance d'un élément logogrammique	121
Tableau 18:	Cacographies de mots composés illustrant la connaissance d'un élément logogrammique	122

Tableau 19: Répartition des situations de composé cacographié correspondant à des composants orthographiés, selon le degré et la dictée 123

Tableau 20: Répartition des situations de composé cacographié correspondant à des composants orthographiés, selon les mots et la dictée 124

Tableau 21: Cacographies de composés sans rapport avec la connaissance acquise de l'orthographe des composants 125

Tableau 22: Cacographies de composés pouvant indiquer la connaissance qu'il s'agit d'un mot composé 127

Tableau 23: Cacographies de composés pouvant résulter de la méconnaissance de l'orthographe d'un composant 127

Tableau 24: Répartition des situations de composants cacographiés correspondant à un composé orthographié, selon le degré et la dictée 128

Tableau 25: Répartition des situations de composants cacographiés correspondant à un composé orthographié, selon le mot et la dictée 129

Tableau 26: Cacographies de composants révélant des connaissances spécifiques de l'orthographe du composé 130

Tableau 27: Exemples de graphies pouvant résulter de la situation de dictée 143

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CG :	Connaissance générale
CS :	Connaissance spécifique
MCT :	Mémoire à court terme
MLT :	Mémoire à long terme
PEO :	Procédé d'étude de l'orthographe
PPO :	Processus de production orthographique
RCG :	Réseau des connaissances générales
RCO :	Réseau des connaissances orthographiques
RCS :	Réseau des connaissances spécifiques

INTRODUCTION

Inscrit dans la problématique générale de la qualité du français, le problème de l'orthographe des jeunes d'aujourd'hui, bien qu'il ne soit ni caractéristique de l'époque actuelle ni particulier à la seule langue française, se présente comme une cible privilégiée d'attention. L'insatisfaction qu'il soulève incite à la recherche d'une meilleure compréhension du phénomène en vue de la conception de moyens adaptés à sa solution.

Malgré l'importance du problème, relativement peu de recherches ont été réalisées en ce domaine et bon nombre d'entre elles se sont limitées à la description et à la mesure de l'ampleur du phénomène. L'étude du phénomène même de l'apprentissage de l'orthographe en est à ses débuts malgré qu'elle apparaisse à la fois préalable à l'analyse et à la compréhension du problème et nécessaire à l'élaboration de solutions adéquates. Par une première élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale, la présente recherche vise à contribuer à préciser quels sont les objets de cet apprentissage et comment celui-ci se réalise.

Un premier chapitre présente une brève analyse des principales composantes de la problématique de l'orthographe. Il précise les objectifs de la recherche, ses limites et la démarche retenue. Un second chapitre expose la structure principale du modèle élaboré et les principaux éléments retenus pour sa construction, précisant leur origine et justifiant leur pertinence théorique.

Une cueillette de graphies produites par des élèves de 2^{e}, 4^{e} et 6^{e} années primaires ainsi que d'observations de comportements de certains de ces élèves en situation d'orthographier ou d'étudier l'orthographe a été réalisée. Une analyse de ces données vient étayer, préciser et compléter différents éléments du modèle. Le chapitre trois, qui porte sur la cueillette, précise les informations recherchées, décrit les élèves impliqués ainsi que les moyens utilisés et en rapporte le déroulement et les résultats.

Le chapitre quatre présente l'analyse, en rapport avec les principaux éléments du modèle, des graphies et des observations recueillies.

Une synthèse du modèle élaboré, l'identification de quelques-unes des implications pédagogiques en découlant et quelques perspectives pour la poursuite de recherches en ce domaine et le développement de moyens pédagogiques appropriés apparaissent en conclusion.

En vue de faciliter la lecture du texte, quelques conventions de nature typographique ont été adoptées. À l'intérieur du texte, le caractère gras sera utilisé pour marquer la forme écrite du mot; toute graphie non conforme à l'orthographe sera précédée d'un astérisque. De même, le recours à la fonte majuscule permettra de référer au sens de ce mot. Enfin, l'alphabet phonétique international (A.P.I.) en traduira la prononciation. Ainsi, l'idée de MAISON sera traduite à l'écrit par la graphie **maison** et à l'oral, par la représentation phonologique /mɛzɔ̃/ ou une de ses réalisations phonétiques possibles [mɛzɔ̃].

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente une brève analyse des principales composantes de la problématique de l'orthographe. Il pose les objectifs et les limites de cette recherche et expose la démarche utilisée.

1. ASPECTS DE LA PROBLÉMATIQUE

On déplore régulièrement la piètre qualité de l'orthographe dans les écrits des élèves, des étudiants et des jeunes adultes. Des manchettes comme «*Des fautes à faire dresser les cheveux*»[1] et «*Les Français malades de l'orthographe*»[2] viennent rappeler périodiquement l'existence et l'acuité de ce problème.

1.1 Importance et nature du problème

Si l'apprentissage de l'orthographe fait problème, celui-ci n'est de toute évidence pas récent. Traçant l'historique de ce qui, déjà en 1911, est appelé «*crise de l'orthographe*», Guion (1973) relie son apparition à la création de l'école primaire obligatoire: «*Elle semble même née avec l'institution scolaire avec le décalage normal de la génération qui sert de référence*» (p.114).

Aussi vieux que l'école obligatoire, le problème a souvent été posé en termes de comparaisons entre générations. Peu de recherches ont cependant procédé à la mesure précise des différences perçues en orthographe entre générations; cette comparaison soulevant de sérieuses difficultés méthodologiques. Guion (1973) rapporte les résultats des quelques études européennes connues; celles-ci ne permettent pas de conclure selon lui à une détérioration réelle du niveau orthographique.

Aucune donnée précise n'était disponible pour le Québec jusqu'à une étude récente de Roberge (1984) comparant les résultats d'élèves de 7e année à une même dictée administrée à plus de 20 ans d'intervalle. L'auteur conclut à une baisse importante des performances orthographiques.

---

1. Le journal La Presse du 29 avril 1984.
2. Le Nouvel Observateur du 6 novembre 1985.

> *«La comparaison du rendement du groupe II [1982] à celui du groupe I [1961] dans une dictée contenant des difficultés typiques de la langue française a permis de constater que l'orthographe a subi une chute verticale à quelque vingt ans d'intervalle»* (p. 88).

Malgré les questions d'ordre méthodologique que soulève cette étude sur la réelle comparabilité des deux groupes et leur représentativité, ses résultats viennent renforcer une impression qui n'était jusqu'à maintenant appuyée que sur des constatations informelles.

Poser le problème en termes comparatifs, comporte toutefois le risque de conclure à la nécessité de rétablir des conditions et des pratiques pédagogiques, bonnes et mauvaises, sous le seul prétexte qu'elles prévalaient autrefois et sans véritable analyse du problème. Les causes des échecs actuels ne semblent pas mieux connues que celles des supposées réussites d'autrefois. L'analyse historique de Guion (1973) fait de plus ressortir qu'aucune époque ne peut être qualifiée de satisfaisante du point de vue de la qualité de l'orthographe et réellement servir de modèle. Comme l'écrivait Poriniot (1933: voir Guion, 1973), *«toutes les critiques que l'on formule au sujet des insuffisances en orthographe des écoliers d'aujourd'hui, étaient formulées il y a cinquante ans ou vingt ans, avec la même insistance; il n'y a rien de changé sous le soleil!»* (p. 113).

Que l'orthographe ait subi ou non une détérioration récente, ce qui semble plus évident, c'est que l'orthographe de la jeune génération est bien en deçà de ce qu'on croit qu'elle devrait être. Le seul fait que de telles études comparatives soient entreprises témoigne déjà de l'existence d'une certaine insatisfaction à l'endroit de l'orthographe et de la persistance de cette insatisfaction dans le temps. Le problème de l'orthographe est complexe et ses composantes sont multiples.

1.2 Les attentes

Le phénomène d'insatisfaction peut être considéré comme la résultante d'une inadéquation entre des comportements orthographiques observés et des attentes par rapport à ces comportements. Cette

insatisfaction pourrait au départ résulter d'attentes trop grandes. Certains doutent de la nécessité d'accorder tant d'importance à l'orthographe. Une enquête récente (Bibeau et al., 1987) fait apparaître que plus de 40% des parents, de même que du public en général, *«estiment qu'il n'est pas réaliste de penser que tous les jeunes peuvent apprendre à écrire correctement»* (p. 145). Tous ne requerront pas non plus les mêmes compétences orthographiques à l'intérieur de leurs tâches quotidiennes futures. Pourtant, non seulement les chercheurs et les enseignants mais aussi le grand public demandent qu'une attention particulière soit accordée à la qualité de l'orthographe.

> *«Les parents, comme le public, demandent en grande majorité (69%) de la rigueur dans l'évaluation des erreurs commises par les élèves dans le cours de français: ils sont favorables en effet à ce que toutes les erreurs soient prises en compte lors de la note chiffrée»* (Bibeau et al., 1987, p. 136).

Bien que l'écriture sans faute puisse constituer en soi un idéal à poursuivre, deux aspects sembleraient devoir pondérer les attentes. D'une part, tout écrit ne requiert pas les mêmes exigences orthographiques: la production d'une liste d'épicerie ne peut être comparée à celle d'un texte qui sera l'objet de publication. D'autre part, la maîtrise de l'orthographe est un processus long et difficile. Comme le rappelle Primeau (1977), *«un sujet moyen, motivé moyennement, devra compter quelque douze ans avant de maîtriser moyennement*[1] *le système orthographique français»* (p. 38).

1.3 Le comportement orthographique

L'insatisfaction provoquée par la présence de lacunes importantes observées chez les étudiants universitaires (Pépin, 1982) et en particulier chez les étudiants inscrits en formation des maîtres (Noël et Gervais, 1986) ne peut toutefois être attribuée à de trop grandes attentes. Le comportement orthographique lui-même, comme composante du problème, doit faire l'objet d'analyse.

---

1. Souligné par nous.

Lorsque le comportement orthographique observé est en cause, le problème peut être attribué à la performance ou alors la compétence elle-même est remise en question. Dans le premier cas, la connaissance orthographique est supposée acquise mais non appliquée. Seront invoqués inattention, paresse, insouciance, voire un potentiel *mépris pour l'écrit*; Jung (1973) avance même l'hypothèse d'une forme de contestation de l'autorité, d'une «*grève de l'orthographe*». Dans le second cas, la remise en cause de la compétence signifie une critique de l'apprentissage de l'orthographe lui-même. Les comportements orthographiques insatisfaisants témoignent alors d'un apprentissage déficient ou carrément absent. Toutefois, comme le problème observé dépasse la dimension des cas d'exception, l'efficacité de l'enseignement de l'orthographe sera mise en doute.

1.4 L'orthographe à enseigner

L'enseignement de l'orthographe peut s'avérer problématique du point de vue du déroulement de cet enseignement et des facteurs qui le conditionnent mais aussi en raison des caractéristiques de l'objet même de cet enseignement. En effet, l'orthographe du français a depuis longtemps été taxée d'incohérence et d'inutile complexité. Elle est considérée par plusieurs comme principale responsable des difficultés de son apprentissage. En plus de sa graphie qui n'épouse pas complètement la forme orale, elle possède une grammaire élaborée. «*Le français est à peu près la seule langue à avoir une orthographe grammaticale autre qu'embryonnaire*» (Jung, 1973, p. 103).

Plusieurs tentatives de réformer cette orthographe ont déjà été mises de l'avant sans grand succès (Catach, 1978). Toute réforme majeure aurait cependant eu comme double conséquence de forcer les gens lettrés à réapprendre l'orthographe et même la lecture tout en privant les nouvelles générations de l'accès direct à la littérature actuelle. De plus, une orthographe construite de façon à correspondre à l'oral se heurterait à la complexité même de la prononciation du français qu'elle tenterait de traduire. Comme le souligne Jung (1973), «*un trait caractéristique du phonétisme français: l'instabilité du mot phonétique, qui se manifeste par les liaisons, les élisions, l'e instable prononcé ou non*» (p. 105). D'autre

part, toute réforme mineure n'aurait eu que peu d'impact sur le problème de l'apprentissage de l'orthographe.

Les efforts récents se sont davantage dirigés vers une meilleure compréhension du fonctionnement de l'orthographe française. Thimonnier (1967) procède à une analyse détaillée des quelque 35 000 mots du Dictionnaire de l'Académie et conclut à l'existence d'un réel système orthographique à la fois complexe et cohérent. Si on reproche à l'orthographe de ne pas être phonétique, c'est qu'on n'en a pas saisi la réelle nature; elle est selon lui essentiellement morphologique. Elle a d'abord été conçue pour la lecture et non l'écriture.

> « *Que notre orthographe ait été, à partir du XIV^e^ siècle, surtout conçue pour la lecture, c'est là une constatation fort riche d'enseignements. Elle permet d'abord de bien comprendre pourquoi, s'agissant du français et des deux problèmes fondamentaux - celui de la lecture (ou du décodage), celui de l'écriture (ou de l'encodage) -, il faut à l'usager beaucoup plus de temps pour résoudre celui-ci que celui-là. Tout se passe en effet comme si la langue - soucieuse de répartir équitablement les difficultés - avait finalement choisi de favoriser le lecteur aux dépens du scripteur* » (Thimonnier, 1974, p. 16).

Thimonnier (1967, 1974) considère toute réforme profonde comme désormais sans objet. Il propose plutôt une normalisation de quelque 500 anomalies dont près de la moitié sont relatives aux mots composés.

Blanche-Benveniste et Chervel (1969) décrivent et analysent minutieusement le fonctionnement de l'orthographe. S'ils reconnaissent que l'orthographe constitue bien un système dont les éléments sont étroitement interreliés, c'est pour conclure, à l'inverse de Thimonnier (1967), à l'impossibilité de toute réforme et à la nécessité de l'abolir pour la remplacer par une toute nouvelle dont ils ne précisent cependant pas la nature. Malgré ses conclusions radicales, cette étude a permis de faire évoluer la compréhension de l'orthographe française.

Catach (1973) introduit le concept de graphème, non plus la lettre, comme élément constituant d'un plurisystème orthographique. À la

différence de Blanche-Benveniste et Chervel (1969) pour qui l'orthographe doit n'être que la mise sous forme visuelle de la forme orale, seule réalité linguistique, Catach (1973) propose deux articulations de l'orthographe: signifier les phonèmes mais aussi transmettre des informations supplémentaires comme des «*rappels étymologiques, distinctions d'homonymes, analogies morphologiques ou lexicales*» (p. 950).

> «*Toutes les langues connaissent des informations de ce type. On fixe d'abord grossièrement les sons, dans les langues alphabétiques. Puis, au fur et à mesure que le sentiment, la conscience linguistique grandit, on a peine à renoncer à l'enrichissement que représente, pour la perception et l'intelligence cognitive, l'accumulation des éléments sémantiques*» (p. 950).

Selon Catach (1978), il y aurait toutefois lieu, contrairement aux vues de Thimonnier, de procéder à une réforme de l'orthographe qui soit réelle quoique limitée, visant à rapprocher certaines formes écrites de la forme parlée tout en ménageant les habitudes des lecteurs. Un problème demeure: comment rendre effectives ces propositions éventuelles?

Toute modification substantielle de l'orthographe actuelle apparaît désormais improbable. Seules des transformations pour plus de cohérence et pour éliminer les anomalies les plus évidentes sembleraient pouvoir encore être réclamées. Celles-ci ne seraient probablement, à elles seules, sans grand effet sur la difficulté de l'apprentissage de l'orthographe; «*l'orthographe du français est une orthographe difficile, et elle le restera*» (Catach, 1978, p. 97). Par contre, ce débat aura permis d'accroître considérablement la connaissance et la compréhension du système orthographique, contribution essentielle aux recherches portant sur son apprentissage.

Les difficultés posées à l'apprentissage de l'orthographe par le système orthographique lui-même ne pourront être réduites de façon significative. C'est sur l'efficacité de son enseignement que devra porter l'analyse. «*Si l'on part d'une étude objective du système, on constate en revanche que ce n'est pas surtout ce système qu'il faut réformer, mais la manière dont on l'enseigne*» (Thimonnier, 1974, p. 19).

1.5 L'enseignement de l'orthographe

Lorsque l'analyse du problème de l'orthographe se tourne sur l'enseignement lui-même, programmes, méthodes et activités sont alors tour à tour objet de critique.

On s'interroge, du moins au Québec, sur la place de l'orthographe dans les nouveaux programmes de français et sur le temps prévu pour cet aspect de l'enseignement. Sans nécessairement remettre en cause les fondements et les principes du nouveau programme de français, Chabot (1987) propose d'en situer certains éléments dans une perspective différente. Une interprétation des objectifs du programme centrée trop exclusivement sur l'apprentissage de la communication risque, selon lui, de faire perdre de vue qu'«*apprendre à écrire, c'est* essentiellement *apprendre à utiliser correctement les conventions de la langue pour* se *communiquer et (peut-être) communiquer*» (p. 37).

D'autre part, une apparente réduction substantielle du temps consacré, au primaire, à l'enseignement du français apparaîtrait comme un facteur majeur. Le programme d'études des écoles élémentaires d'il y a près de 30 ans (Gouvernement du Québec, 1959) prévoyait de 9 à 12,5 heures de français par semaine selon l'année scolaire, 10,5 heures en moyenne; le règlement concernant le régime pédagogique du primaire actuel (Gouvernement du Québec, 1981) établit à 7 heures par semaine le temps consacré au français pour chacune des années, soit une réduction du tiers. Gagné et Lindfelt (1987) rapportent cette même constatation de réduction importante du temps consacré au français tant au niveau primaire qu'au secondaire.

Les approches pédagogiques d'initiation à la langue écrite, lecture et écriture, sont tenues pour une part responsables des comportements orthographiques erronés. L'approche analytique ou globale serait responsable de graphies «*devinées*». Pour Jung (1973), «*le globalisme a été la cause de beaucoup de déformations, les élèves retenant que le mot est une suite de lettres qui se suivent un peu au petit bonheur, et qu'à défaut de mémoire sûre on devine la bonne façon d'écrire*» (p. 100). L'approche phonétique serait à l'origine d'une écriture «*au son*». Robitaille-Dussault si

al. (1977) ont effectivement établi un lien entre l'approche pédagogique en lecture et le type de cacographie produite, du moins chez les élèves de deuxième année.

On connaît peu quelles sont les activités d'enseignement de l'orthographe qui sont effectivement utilisées en classe et dans quelle mesure elles le sont, que cet enseignement soit ponctuel ou systématique. Une enquête générale sur la pédagogie du français au premier cycle du primaire au Québec (Pierre, 1977) faisait ressortir que les quatre activités auxquelles les enseignants avaient recours le plus souvent pour l'enseignement de l'écriture étaient l'épellation, la mémorisation de mots, la dictée et les exercices d'orthographe d'usage. Plus de la moitié des répondants disent y recourir souvent. Cette étude ne permet toutefois pas de juger de l'aspect qualitatif de ces activités. De plus, une autre donnée de la même étude révèle qu'environ 44% des répondants placent au dernier rang des priorités le temps consacré à l'enseignement de l'écriture.

1.6 L'enseignant et l'orthographe

Lorsque l'enseignement de l'orthographe est remis en cause, l'enseignant fait également l'objet de critique. Ses propres compétences en orthographe ne sont habituellement pas mises en doute. Toutefois, la récente mise en évidence de sérieuses carences orthographiques chez des étudiants universitaires et futurs enseignants (Biron et al., 1986; Noël et Gervais, 1986; Pépin, 1982) soulèvent quelques interrogations sur les compétences orthographiques des enseignants des dernières promotions universitaires.

Posséder une bonne orthographe apparaît de toute évidence nécessaire pour enseigner l'orthographe. Il ne semble pas toutefois que ce soit suffisant. Les progrès réalisés dans la compréhension du système orthographique français (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969; Catach, 1973; Thimonnier, 1987) font apparaître la nécessité d'une bonne connaissance et d'une bonne compréhension de ce système pour être en mesure de guider adéquatement l'apprentissage de l'orthographe. En plus de la connaissance *de* l'orthographe, des connaissances *sur* l'orthographe seraient

indispensables. «*Les données essentielles des travaux de l'équipe HESO* [1] *[...] pourraient faire partie des connaissances fondamentales nécessaires à tout enseignant de français*» (Gruaz, 1979, p. 12). Très tôt, l'élève interroge l'enseignant sur le pourquoi de certaines particularités orthographiques. Sans cette compréhension suffisante du système orthographique de la part de l'enseignant, il devra se contenter d'un «*c'est comme ça*».

Également indispensables sont des connaissances sur l'apprentissage de l'orthographe lui-même; sur les processus cognitifs impliqués. Encore faut-il que la recherche ait quelque chose à offrir à ce sujet. Se référant aux travaux de Thimonnier, Milot (1980) souligne ce problème: «*Qu'on arrive ou non à décrire le système de l'orthographe d'usage, son apprentissage demeure encore inexpliqué*» (p. 38).

Depuis longtemps intéressée davantage à la lecture, la recherche en psychologie cognitive se penche maintenant sur les processus impliqués dans le comportement orthographique. Frith (1980a) rassemble quelques-unes des plus récentes études effectuées en psychologie cognitive sur différents aspects de l'orthographe. Ces études sont toutefois très spécifiques et leurs conclusions indirectement pertinentes pour l'enseignement. Elles mettent cependant en évidence la diversité et la complexité des processus en présence.

Par contre, certains travaux tels ceux de Branca et Piolat (1980), Henderson et Beers (1980) et Hodges (1981) manifestent une nette préoccupation pour les implications pédagogiques résultant de leur démarche. Selon ces auteurs, l'apprentissage de l'orthographe ne doit plus être vu comme une simple mémorisation de formes visuelles mais comme une construction continuelle, une re-construction, du système orthographique. Ces constructions individuelles sont à la fois semblables, à l'intérieur d'une même langue, mais aussi différentes de par la diversité des cheminements individuels. L'originalité de certaines graphies produites témoignerait de cette différence. Plutôt qu'infraction à un code et objet de

---

1. Histoire Et Structure de l'Orthographe: équipe de recherche de Nina Catach.

sanction, la cacographie devient indication du degré de construction du système: «*One of the principal tools that is used to describe the unfolding of spelling ability is the analysis of spelling errors*» (Hodges, 1982, p. 287).

L'intégration à la pratique pédagogique des données de la recherche dans le domaine de l'orthographe constitue également une dimension importante du problème. Fitzsimmons et Loomer (1978) ont relevé les conclusions de recherches sur un certain nombre de pratiques pédagogiques courantes en orthographe. Ils ont recueilli les opinions d'enseignants sur ces pratiques et ont comparé ces opinions aux résultats des recherches. Leur constat:

> «*[...] a serious gap appears to exist between the existing research in spelling and its application in the classroom. [...] A majority of the procedural items [...] of this study were based on field-test research which has been known for over a quarter of a century. But this study has indicated the lack of a universal application of the evidence now available*» (p. 53-54).

Le défaut des éditeurs de tenir suffisamment compte des résultats de la recherche en orthographe dans la production de matériel didactique serait, selon ces auteurs, un facteur majeur de cette méconnaissance de la part des enseignants.

L'influence de l'édition scolaire ne peut être sous-estimée. À la demande de formuler les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde leur enseignement de l'orthographe, certains enseignants répondent en citant le manuel qu'ils utilisent (Milot, 1980, p. 35). Toutefois, les documents du ministère, les interventions des conseillers pédagogiques et les programmes de perfectionnement jouent aussi ce rôle d'intermédiaire potentiel entre le chercheur et l'enseignant.

Outre la préoccupation scientifique des intermédiaires, la réceptivité des enseignants pour les conclusions de recherches et la compétence des chercheurs eux-mêmes à communiquer efficacement les résultats de leurs travaux peuvent soulever l'interrogation. Cependant, les contributions de certaines recherches à la compréhension du système

orthographique français sont récentes. Quant aux études sur son apprentissage, elles n'en sont qu'à leurs débuts.

Si, comme le soulignent Guion et Guion (1977), «*l'institution scolaire a fait très peu de progrès en matière de didactique de l'orthographe depuis bientôt un siècle*» (p. 298) et si, selon Milot (1980), «*la didactique de l'orthographe est encore basée sur des intuitions formidables et des idées désastreuses*» (p. 45), c'est probablement en grande partie parce que l'on n'a pas encore su préciser suffisamment ce qu'est apprendre l'orthographe et comment se réalise cet apprentissage.

Placer la problématique de l'orthographe dans la perspective de l'enseignant fait apparaître le besoin de cadres de référence appropriés qui pourraient à la fois le guider dans sa réflexion sur les phénomènes orthographiques, dans son analyse des comportements observés et sa démarche d'intervention.

2. OBJECTIFS ET LIMITES

La présente recherche vise l'élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe qui puisse contribuer à clarifier en quoi consiste cet apprentissage et comment il se réalise. Cette élaboration serait susceptible de constituer un cadre de référence et d'analyse pouvant aider la compréhension de comportements orthographiques et l'élaboration d'une pédagogie plus efficace de l'orthographe.

2.1 Modèle théorique

Dans les sciences humaines, les termes «*modèle*» et «*théorie*» sont souvent, comme le souligne Matalon (1979), utilisés indifféremment. «*Notons que, bien qu'ils soient très couramment employés, leur usage n'est pas rigoureusement fixé et varie selon les auteurs, certains allant jusqu'à les considérer comme exactement synonymes*» (p. 5011). Dubin (1969), par exemple, utilise sans distinction les termes «*system*», «*theory*» et «*model*». Lorsqu'ils sont distingués, «*théorie*» réfère à des constructions

plus vastes, plus générales davantage centrées sur la compréhension et l'explication de phénomènes alors que «*modèle*» réfère à des constructions plus limitées centrées sur la description et la prédiction. Compréhension et prédiction ne vont pas nécessairement de pair. «*High precision in prediction may be independant of any understanding of the process producing the forecast outcome. Powerful understanding of the process of interaction does not, by itself, guarantee precision in prediction*» (Dubin, 1969, p. 25).

L'expression «*modèle théorique*» semble à la fois souligner l'aspect limité de la construction visée («modèle») et le fait que cette élaboration se préoccupe de compréhension davantage que de prédiction («théorique»). De plus, par l'opposition implicite théorie-pratique, elle permet à la démarche de se distinguer de l'élaboration de modèle d'intervention.

2.2 Apprentissage

De façon générale et en particulier par rapport à l'objet orthographe, apprentissage a souvent été synonyme de mémorisation. «*Formellement, il existe peu de différence entre apprentissage et mémoire. Les études sur l'apprentissage insistent davantage sur l'acquisition des connaissances; celles sur la mémoire s'attachent surtout à leur rétention et à leur utilisation*» (Lindsay et Norman, 1977, p. 491). Le modèle retiendra ce sens élargi de l'apprentissage.

L'apprentissage de l'orthographe est un processus qui se poursuit souvent bien au delà de l'âge scolaire. Le modèle se préoccupera davantage des phases initiales d'apprentissage, soit celles du niveau de l'école primaire.

2.3 Orthographe

Dans un sens restreint, orthographe peut se limiter à signifier le code orthographique de la langue écrite. Apprendre l'orthographe se résume alors à acquérir, intégrer le code, apprendre comment les mots s'écrivent. Dans le sens plus large qui sera retenu, orthographe signifie

également orthographier. Apprendre l'orthographe, c'est aussi apprendre à produire de l'écrit conforme au système orthographique. Le modèle aura donc pour objet l'apprentissage de la connaissance et du savoir-faire orthographique.

Bien qu'il puisse exister des similitudes entre le système orthographique du français et le système orthographique d'autres langues, le modèle portera sur l'apprentissage de l'orthographe du français. De plus, il n'abordera que les aspects orthographiques liés à l'apprentissage de la langue maternelle.

Même si on peut supposer qu'il pourrait s'appliquer également aux aspects grammaticaux, ce modèle se limitera toutefois à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. D'une part, il vise l'apprentissage initial et l'aspect lexical précède l'aspect grammatical. D'autre part, l'orthographe lexicale constitue sans doute l'aspect le plus complexe du système, complexité susceptible de bénéficier des apports d'un modèle théorique.

3. DÉMARCHE

La construction d'un modèle théorique implique le choix et la définition de concepts, l'établissement de relations entre ces concepts menant éventuellement à la formulation de propositions susceptibles de falsification empirique. Comme activité créatrice, l'élaboration théorique puise à la fois dans le produit de la recherche déjà disponible ainsi que dans l'analyse d'observations empiriques.

> « *Pour l'invention d'explications, les théoriciens font surtout deux sortes de choses. L'une d'entre elles consiste à considérer ce que les autres chercheurs disent au sujet des phénomènes qu'ils étudient. Le fait de voir ce que les autres ont à dire leur donne des idées pour l'élaboration d'explications qui ne seraient peut-être pas venues à l'esprit autrement. [...] La deuxième façon que les théoriciens ont d'inventer les explications consiste à observer les caractéristiques des événements à l'étude afin de tenter de faire des généralisations à partir des données* » (Selltiz et al., 1976, p. 27).

La démarche de construction du présent modèle procède en deux temps. Dans un premier temps, sa structure est élaborée à l'aide de concepts et de relations conceptuelles tirés ou inspirés de recherches pertinentes sur l'orthographe et sur l'apprentissage. Les études linguistiques sur le système orthographique du français, les études cognitives sur les processus impliqués dans l'acquisition, la rétention et l'utilisation de l'orthographe, et les études psycho-pédagogiques sur son enseignement sont en mesure de fournir des éléments pertinents.

Dans un second temps, cette première élaboration est utilisée comme cadre de référence pour la cueillette et l'analyse de comportements orthographiques d'élèves. Ces comportements d'élèves en situation orthographique peuvent, par les interrogations qu'ils soulèvent et les intuitions qu'ils suscitent, contribuer à l'apparition d'éléments nouveaux autant qu'à la précision ou à la remise en question du déjà construit. Ils permettent d'illustrer, de compléter, de rajuster le modèle en élaboration. Ce second temps vise à pousser au niveau de cas concrets l'exercice d'analyse du phénomène de l'apprentissage orthographique.

CHAPITRE II

ÉLABORATION DU MODÈLE

Ce chapitre est consacré à l'élaboration de la structure principale du modèle. Ses principaux éléments conceptuels y sont précisés en ayant particulièrement recours aux idées, concepts, propositions et modèles déjà existants dans la littérature scientifique sur l'orthographe. Il s'agit d'un essai de synthèse d'apports en provenance d'études menées selon différentes approches. Les principales composantes de l'apprentissage de l'orthographe sont d'abord recherchées puis chacune d'elles est analysée de façon à en préciser les constituants.

1. LES PRINCIPALES DIMENSIONS DE L'APPRENTISSAGE ORTHOGRAPHIQUE

La revue d'études portant sur l'orthographe et son apprentissage met en relief l'existence de perspectives et d'approches à la fois différentes et complémentaires. Selon que sa problématique est linguistique, psychocognitive ou psycho-pédagogique, l'étude ne met souvent l'accent que sur une seule des dimensions du phénomène.

Certains travaux, dont ceux de Thimonnier (1967), Blanche-Benveniste et Chervel (1969), Catach et al. (1980), analysent et expliquent le système orthographique. Cette approche souligne une première dimension de l'apprentissage de l'orthographe: apprendre l'orthographe, c'est un système de connaissances à intégrer.

D'autres études, comme celles de Simon et Simon (1973), Simon (1976), Beers (1980), Zutell (1980), ont tenté de décrire le processus par lequel l'élève orthographie, sa façon de produire une graphie, et d'identifier les stratégies qu'il utilise. Cette approche rappelle une seconde dimension de l'apprentissage de l'orthographe: apprendre l'orthographe, c'est aussi apprendre à orthographier.

Enfin, d'autres travaux, tels ceux de Morf (1966), Thimonnier (1974), Toresse (1975), Jaffré et al. (1980), Gillet et Kita (1980), ont proposé des mises en situation susceptibles de favoriser de la part de l'élève un travail d'analyse et d'interrogation constante de l'écrit. Cette

approche suggère une troisième dimension de l'apprentissage de l'orthographe: apprendre l'orthographe, c'est également apprendre à «*lire*» l'orthographe, à en étudier le fonctionnement.

En articulant ces trois dimensions, l'apprentissage de l'orthographe pourrait être analysé comme un processus d'acquisition, de rétention et d'utilisation de connaissances orthographiques. L'acquisition de connaissances sur le système orthographique, i.e. l'intégration de nouvelles connaissances à ce qui est déjà connu, constitue ce qu'on peut appeler **l'étude de l'orthographe**. La rétention de ces connaissances, i.e. leur organisation en mémoire de façon à assurer leur accessibilité, la **connaissance orthographique**. L'utilisation adéquate de ces connaissances dans la production d'écrit conforme à l'orthographe, la **production orthographique**.

2. LA CONNAISSANCE ORTHOGRAPHIQUE

«*Le secret de l'apprentissage des sujets complexes repose sur l'organisation adéquate de l'information en mémoire*» (Lindsay et Norman, 1977, p. 523). De la nature et de l'organisation en mémoire des informations à connaître dépendent à la fois la dimension d'étude, comme moyen de les acquérir ou de les modifier, et la dimension de production, comme moyen de les utiliser. Puisque toute production orthographique en émane et que toute étude de l'orthographe y converge, la connaissance orthographique constitue la dimension centrale de l'apprentissage de l'orthographe.

2.1 La dualité de la connaissance orthographique

La nature de l'orthographe a depuis longtemps fait l'objet de positions divergentes selon le rôle attribué à l'écrit par rapport à l'oral. Pour les uns, l'écrit ne devrait constituer qu'une représentation graphique de la langue essentiellement orale. De ce point de vue, connaître l'orthographe consisterait principalement à posséder un ensemble de règles qui permettent de transposer à l'écrit la forme orale du mot. À l'opposé, l'inefficacité de l'écrit à rendre fidèlement compte de l'oral amènerait,

d'après Honvault et Jaffré (1979), certains «*idéographistes*»[1] à considérer l'oral et l'écrit comme s'il s'agissait de deux langues autonomes et à voir l'utilisateur comme un être bilingue. De cet autre point de vue, connaître l'orthographe supposerait la mémorisation directe de la forme graphique de chacun des mots du lexique, comme s'il s'agissait d'idéogrammes, sans recourir à ce qui est déjà connu de la forme orale.

Des règles phono-graphiques font très tôt partie de la connaissance orthographique de l'élève et cela sans qu'elles soient explicitement enseignées (Lamarche, 1980); cette connaissance apparaît clairement dans les graphies de logatomes dictés. Devant l'inefficacité de ce seul type de connaissances à permettre l'orthographe, plusieurs chercheurs ont tenté de coordonner connaissance de règles phono-graphiques et connaissance de mots particuliers. Selon Sloboda (1980), la connaissance de mots pallie les insuffisances des règles: «*to become an excellent speller one needs some more specific knowledge for the cases in which the rules do not provide unique solutions*» (p. 232). Un rôle inverse semblerait tout aussi tenable: la connaissance de règles pourrait suppléer un défaut de connaissance de l'orthographe d'un mot particulier.

Seymour et Porpodas (1980), dans une étude de l'orthographe de sujets dyslexiques, suggèrent clairement l'existence de deux types de connaissances orthographiques.

> «*A competent reader and writer of English appears to possess two conceptually distinct types of knowledge of English spelling. On the one hand he knows about the regularities of spelling, that is the reliable relations between graphemic patterns and pronunciation (called the grapheme-phoneme correspondences) which characterise a substantial proportion of English words* [...]. *On the other he possesses a large amount of knowledge about the spellings of specific words which may be regarded as lexical or morphemicin nature*» (p. 444).

---

1. Les auteurs mentionnent Charmeux, E., Foucambert, J. et Lentin, L.

Pour Baron et al. (1980), cette distinction de type de connaissances pourrait être associée à des différences individuelles. Selon eux, certains individus s'appuient surtout sur des règles pour la lecture et l'écriture alors que d'autres réfèrent surtout aux liens directs entre le mot et le sens. Les termes de Phénicien et Chinois, par analogie aux systèmes d'écriture, sont respectivement utilisés par ces auteurs pour désigner ces tendances individuelles.

La distinction entre connaissance de mots et connaissance de règles apparaît chez d'autres auteurs; entre autres dans les modèles de Simon et Simon (1973) et Simon (1976). Cependant, la connaissance d'un mot se réduit souvent à l'image globale du mot en mémoire et la connaissance de règles se limite aux règles de correspondance phono-graphique.

Il semble que la connaissance orthographique d'un mot puisse parfois n'être que partielle, surtout en début d'apprentissage. D'autre part, d'autres connaissances relatives à ce mot, autres que celles reliées à sa seule image, peuvent également concourir à la production de sa graphie. En conséquence, toute connaissance, toute information en mémoire, reliée à un mot particulier du lexique personnel et susceptible d'intervenir dans la lecture et la production graphique de ce mot, sera appelée connaissance spécifique (CS).

Il apparaît également que la connaissance de règles de correspondance phono-graphique ne soit pas le seul type de connaissance auquel il est possible de recourir pour produire la graphie d'un mot lorsque les CS de ce mot sont lacunaires ou absentes. Toute connaissance, toute information en mémoire, abstraite de cas particuliers, généralisée à une partie ou à l'ensemble du système orthographique et susceptible d'intervenir dans la lecture et la production orthographique sera appelée connaissance générale (CG).

«*Nos systèmes de mémoire doivent contenir aussi bien des connaissances générales que des connaissances spécifiques*» (Lindsay et Norman, 1977, p. 384). Cette distinction entre CS et CG permet de lever une certaine ambiguïté concernant l'idée de correspondance phono-graphique

elle-même. Par exemple, savoir que dans **maison** /ɛ/ s'écrit **ai** repose sur la connaissance d'une correspondance phono-graphique à l'intérieur de ce mot et constitue une CS; par contre, savoir que **ai** est une des graphies possibles pouvant en français représenter le phonème /ɛ/ constitue une CG.

2.1 La connaissance spécifique

Comme axe central de la connaissance orthographique spécifique, le mot présente plusieurs facettes selon le genre d'informations enregistrées en mémoire à son sujet.

2.2.1 Les facettes du mot

Pour Thimonnier (1967), la connaissance d'un mot consiste en un lien entre le sens, la prononciation et la forme graphique de ce mot.

> « *Apprendre l'orthographe d'un mot se ramène, somme toute, à lier un son (ou un groupe de sons) à un sens et à une forme graphique. Seule l'association du son, de la forme et du sens permet le plein emploi du mot* » (p. 139).

Pour Simon et Simon (1973), la nature des connaissances reliées au mot se révèle par le chemin utilisé pour la production de la graphie.

> « *Each route requires different forms of information storage in long-term memory and different processes for using the information. [...] The simplest spelling route is* direct recall *of the spelling of the word, associated in long-term memory with its pronunciation and meaning (the later essential because of homonyms). Probably most people spell most words that are highly familiar to them by this process* » (p. 116).

Selon Ehri (1980), le mot présente quatre facettes qu'elle nomme *identities*.

> « *Every word has a* phonological *identity which consists of information about acoustic, articulatory and phonemic properties of the word. [...] In addition, every word has a* syntactic *identity*

> *specifying characteristic grammatical functions of the word in sentences (i.e. noun, verb, adjective, determiner, etc.). And most words have a semantic identity, that is, a 'dictionary definition'. [...] In the course of learning to read, another identity is added to the lexicon, the word's orthographic form. This written unit is thought to be incorporated not as a rotely memorised geometric figure but rather as a sequence of letters bearing systematic relationships to phonological properties of the word. The term 'amalgamation' is used to denote the special way in which orthographic identities get established in lexical memory»* (p. 313).

Mis à part l'aspect syntaxique qui concerne plus particulièrement l'orthographe grammaticale, les auteurs s'entendent généralement sur ce qui peut constituer les trois principales facettes de la connaissance du mot: les facettes sémique, phonique et graphique. Chacun des mots du lexique individuel constitue une unité abstraite à laquelle se greffent: des connaissances sur le sens ou les différents sens de ce mot, sur ses composants sémiques; des connaissances sur la prononciation ou les différentes prononciations de ce mot, sur ses composants phoniques; des connaissances sur la graphie (parfois les graphies) de ce mot, sur ses composants graphiques.

Ces connaissances ne sont pas simplement juxtaposées en mémoire, leur organisation peut être représentée sous forme de réseaux d'informations (Anderson, 1980; Lindsay et Norman, 1977). Chacun des mots du lexique personnel peut être représenté par un noeud central. Chacune des trois facettes (sémique, phonique et graphique) de ce mot en constituerait une branche particulière. Ce réseau des informations reliées à ce mot sera appelé réseau de connaissances spécifiques (RCS).

2.2.2 La branche graphique du RCS

La représentation en mémoire de la connaissance de l'orthographe d'un mot a souvent été réduite à l'image graphique de ce mot en tant qu'objet. Apprendre l'orthographe d'un mot ne consisterait alors qu'à «*photographier*» ce mot. Seule la multiplicité des temps d'exposition

permettrait d'imprégner cette image en mémoire, la lecture en étant l'occasion privilégiée.

Selon Anderson (1980), plusieurs études tendent à démontrer que ce ne sont pas les détails visuels d'une image en tant que tels qui sont surtout retenus mais le sens de cette image ou plus précisément le sens donné par l'observateur à cette image. On peut supposer que l'image graphique d'un mot ne serait pas le seul résultat de la simple vision répétée de ce mot mais le produit d'une activité cognitive visant à donner du sens à sa forme écrite.

Le sens donné à l'orthographe du mot est à distinguer du sens auquel ce mot réfère lui-même en tant que signifiant. Le sens donné à l'orthographe d'un mot résulte d'une analyse permettant de relier ses particularités orthographiques à d'autres connaissances déjà acquises. Ce qui est connu des composantes graphiques d'un mot est conservé en mémoire et sert lors du rappel à en recréer l'image visuelle.

Le modèle du système orthographique du français présenté par Catach (1973) et développé par Catach et al. (1980) suggère les principales unités constituant les composantes graphiques d'un mot, i.e. les CS de la branche graphique de son RCS.

Le graphème, non la lettre, constitue selon Catach (1973) l'élément de base du système orthographique du français. Catach et al. (1980) définissent le graphème comme:

> *«la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. Ex.:* p, ou, r, ch, a, ss, e, r, *dans* pourchasser» (p. 16).

Ce rôle de référence *«phonique et/ou sémique»* du graphème provient du fait que l'écrit présenterait comme l'oral une *«double articulation»*.

> *« Pour reprendre la terminologie d'André Martinet, on pourrait dire que l'orthographe présente, comme le langage lui-même, deux articulations, mais ici toutes deux significatives: à un premier stade, elle signifie les unités minimales des sons, ou phonèmes, qu'elle est chargée de transcrire [...]. À un second stade, elle transmettra des informations supplémentaires, en général en unités plus grandes, et d'ailleurs de valeur inégale: rappels étymologiques, distinctions d'homonymes, analogies morphologiques ou lexicales »* (Catach, 1973, p. 950).

La connaissance de l'orthographe d'un mot consiste alors en la présence en mémoire, dans la branche graphique du RCS de ce mot, d'une indication des graphèmes en constituant la forme graphique. Catach et al. (1980) distinguent trois catégories de graphèmes selon la fonction qu'ils remplissent: les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

2.2.2.1 Le phonogramme

Le phonogramme est un graphème dont la fonction est de représenter un phonème. Lorsqu'en mémoire un lien est établi entre une lettre ou un groupe de lettres de l'orthographe d'un mot et un phonème de la forme orale de ce mot, cette lettre ou ce groupe de lettres devient un phonogramme de ce mot et s'ajoute au RCS. Ainsi, le RCS du mot **temps** pourra contenir deux phonogrammes, soit les graphèmes **t** et **m** représentant respectivement les phonèmes /t/ et /ɑ̃/, les autres graphèmes ne remplissant pas de fonction de représentation de phonème.

2.2.2.2 Le morphogramme

Alors que le phonogramme est chargé de représenter le phonème, le morphogramme représente le morphème. Catach et al. (1980) en précisent la nature:

> *« Les morphogrammes, notations de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particuliers). Ex.: marques de féminin/masculin, singulier/pluriel, suffixes, préfixes, radicaux/dérivés, etc. »* (Catach et al., 1980, p. 17).

Les morphogrammes sont grammaticaux ou lexicaux. Ils sont grammaticaux s'ils s'ajoutent aux mots pour en marquer le genre, le nombre ou la flexion verbale; ils sont lexicaux s'ils sont partie intégrante du radical du mot. Seule la connaissance de morphogrammes lexicaux s'insèrent dans les limites du présent modèle.

> «Morphogrammes lexicaux: *marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés; marques spécifiques des préfixes, des suffixes, des éléments entrant en composition, etc.*» (Catach et al., 1980, p. 211).

La branche graphique du RCS d'un mot pourra contenir s'il y a lieu une indication du ou des morphogrammes identifiés. Ainsi, le RCS du mot **temps** pourra contenir le morphogramme **p** comme lien avec **temporel** et autres dérivés. De même, le RCS du mot **petit** pourra intégrer le dernier **t** de l'orthographe de ce mot comme morphogramme établissant un lien avec la forme féminine **petite** et les dérivés **petitesse** et **petitement**.

Le morphogramme constitue le graphème d'un morphème qui n'est pas toujours présent dans la forme orale du mot. Le **p** de **temps** n'apparaît jamais à l'oral. Le dernier **t** de **petit** n'apparaîtra qu'en liaison (e.g. un petit ami). Par contre, les morphogrammes **esse** de **petitesse** et **ment** de **petitement** ont des correspondants phonologiques; par conséquent, ils sont aussi constitués de phonogrammes.

2.2.2.3 Le logogramme

Alors que les phonogrammes servent à transcrire les phonèmes d'un mot et que les morphogrammes façonnent l'orthographe de façon à donner davantage d'indices sur son sens, les logogrammes forment des globalités graphiques référant directement au sens. Le logogramme n'est pas un idéogramme puisque les phonèmes du mot y sont représentés.

> «*Les logogrammes, notations de lexèmes ou "figures de mots", dans lesquels, à la limite, la "graphie" ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones; ce sont des* homophones-

hétérographes *(ex.* sept, lys, thym, pouls, poids, coing, *etc.)*» (Catach et al., 1980, p. 17).

À des fins de distinction, le logogramme a recours aux lettres étymologiques et historiques. Ces éléments distinctifs sont appelés éléments logogrammiques. Bien que ces éléments facilitent parfois l'identification rapide du mot en lecture, ils constituent en écriture une difficulté supplémentaire.

La branche graphique d'un RCS pourra contenir comme information les éléments logogrammiques du mot. Ainsi, la branche graphique du RCS du mot **temps** pourra enregistrer l'élément logogrammique **s** comme CS de ce mot.

L'organisation de l'information orthographique en mémoire est toutefois une activité subjective. Là où certains identifieront un élément logogrammique, d'autres y verront peut-être un morphogramme. L'élément graphique **p** dans **sept** pourrait chez les uns être enregistré comme un élément logogrammique de ce mot permettant de le distinguer de ses homophones **set** et **cet** alors que chez d'autres il constituerait plutôt un morphogramme rappelant des dérivés comme **septante**, **septembre** ou **septennat**. Enfin, certains verront à la fois le double rôle de ce graphème.

2.2.2.4 Le composant lexical

Le français comporte de nombreux mots résultant d'un processus de composition. Certaines compositions sont d'origine ancienne, d'autres sont plus récentes et le phénomène se poursuit. Il n'est pas toujours facile de distinguer le mot composé de la locution et du syntagme.

> «*En fait, le seul critère sûr de la reconnaissance d'un mot composé retenu aujourd'hui est celui de son fonctionnement: il se comporte dans la phrase, du point du vue de son insertion, de ses marques, de son emploi, exactement comme un mot simple, avec lequel il peut à tout instant permuter*» (Catach et al., 1981, p. 8).

Réunis par soudure, par trait d'union ou par juxtaposition (séparation par un blanc), les éléments de composition sont de natures diverses. Plusieurs d'entre eux sont déjà des mots eux-mêmes. Selon la terminologie de Catach et al. ils seraient de nature morphogrammique. Cependant, dans le présent modèle, seront appelés composants lexicaux les éléments de composition susceptibles de posséder une certaine autonomie lexicale, i.e. de posséder leur propre RCS.

La branche graphique du RCS d'un mot composé pourra contenir l'identité de ses composants lexicaux et par là permettre d'accéder aux différents graphèmes de ces composants. Ainsi, le RCS du mot **bonjour** pourra permettre de retracer les composants **bon** et **jour**.

L'aspect subjectif de l'organisation de l'information en mémoire mentionné plus haut au sujet de la connaissance logogrammique pourrait également se manifester pour la connaissance de composants lexicaux. Ainsi, l'orthographe du mot **malheureux** pourrait être comprise comme formée par les composants **mal** et **heureux** comme pour **malhabile** ou encore comme le résultat de la suffixation de **malheur** comme pour **peureux** où **eux** est un morphogramme; le mot **heur** n'étant utilisé que dans l'expression «*l'heur de plaire*».

Le RCS d'un mot pourra contenir dans sa branche graphique à la fois et de façon parallèle des références aux composants lexicaux et aux phonogrammes, morphogrammes et éléments logogrammiques caractérisant ce mot. Ainsi, l'orthographe du mot **longtemps** pourra être comprise comme résultant de la soudure des composants **long** et **temps** lesquels sont constitués respectivement des phonogrammes **l** et **on** et du morphogramme **g** pour **long** et des phonogrammes **t** et **em**, du morphogramme **p** et de l'élément logogrammique **s** pour **temps**.

Le phonogramme établit le lien entre la branche graphique et la branche phonique du mot alors que le logogramme, le composant lexical et le morphogramme en relient la branche graphique à la branche sémique. Le même graphème remplit souvent plusieurs de ces fonctions et contribue ainsi à «*tisser*» plus solidement le RCS.

Chacun des mots du lexique personnel possède son RCS. Cependant, certains mots peuvent partager les mêmes CS, voire une même branche du réseau. Les synonymes sont des mots qui partagent pour une bonne part la même branche sémique. Les homophones ont la même branche phonique et les homographes la même branche graphique.

2.3 La connaissance générale

Alors que la connaissance spécifique est une connaissance particulière à un mot donné, la connaissance générale en est une qui porte sur le système orthographique lui-même. Les CG constituent l'ensemble des connaissances reliées à la construction d'une graphie conforme à la langue. C'est en quelque sorte la théorie que chacun se construit sur le fonctionnement du système orthographique. Tout individu se bâtit et réajuste constamment sa propre théorie du monde qui l'entoure (Smith, 1975); l'orthographe lexicale n'échappe pas à ce phénomène, à ce besoin de compréhension.

La connaissance du système orthographique est constituée à la fois de la connaissance de graphèmes pouvant entrer dans la graphie des mots et de la connaissance de règles intervenant dans la construction de cette graphie. C'est le recours à ces CG qui permet en lecture le déchiffrage de graphies non spontanément identifiées et en écriture la production de graphies ou parties de graphie hypothétiques lorsque les CS font défaut.

Comme pour les CS, les CG peuvent être regroupées en connaissances sémiques, phoniques et graphiques et former ce qui sera appelé le réseau des connaissances générales (RCG).

2.3.1 Connaissance de graphèmes

Catach et al. (1980) ont inventorié quelque 130 graphèmes élémentaires en français. De ce nombre, environ 70 sont considérés comme présentant un degré minimum de fréquence, de stabilité et de pertinence. Ces auteurs retiennent 45 d'entre eux comme graphèmes de base; ils constituent le code minimal de transcription du français nécessaire au

scripteur débutant. Chaque graphème peut remplir simultanément plusieurs fonctions dont la principale est celle de phonogramme.

Vu comme CG, chaque graphème connu pourrait être considéré comme un prototype; les CS correspondantes en seraient des cas particuliers. Le prototype est une représentation d'une classe d'objets de connaissance.

> «*Notre représentation de la mémoire doit comporter deux propriétés importantes. Premièrement, il nous faut une information générique sur les concepts, qui nous munisse d'une connaissance générale, nous permettant de déduire les propriétés des cas isolés d'un concept, même si nous ne les avons pas expérimentés. Deuxièmement, la connaissance générique se présente sous forme de prototype: il précise les valeurs typiques, mais nous ne nous étonnons pas si des cas isolés du concept diffèrent de certaines des propriétés génériques*» (Lindsay et Norman, 1977, p. 384).

Un graphème peut d'abord être retenu en mémoire comme CS d'un mot particulier. Cependant, dès que ce graphème est reconnu appartenir à plusieurs mots, il pourra constituer dans le RCG une unité abstraite, un prototype, à laquelle se grefferont des connaissances propres à ce graphème, ses différentes propriétés graphiques. Par exemple, les graphèmes **s** de **maison**, **chaise**, **rose**, **soeur**, **gras** et **temps** sont des CS distinctes appartenant à six RCS différents. Simultanément, ils sont des cas particuliers de la même CG, le graphème-prototype **s**, présentant plusieurs propriétés: comme phonogramme, représenter le phonème /s/ (**soeur**), représenter le phonème /z/ (**maison**, **chaise** et **rose**); comme morphogramme, marquer le lien lexical (**gras**); comme élément logogrammique, contribuer à fournir une identité propre (**temps**).

Si le même graphème peut représenter plus d'un phonème, un même phonème peut également en contrepartie être représenté par plus d'un graphème. Catach et al. (1980) nomment archigraphème le représentant théorique (prototype) de tous les graphèmes pouvant représenter le même phonème.

> «*Archigraphème: Graphème fondamental, représentant d'un ensemble de graphèmes, qui sont par rapport aux autres ensembles dans un rapport exclusif, correspondant au même phonème ou au même archiphonème. Ex.: O pour o, ô, au, eau, etc. Cet ensemble peut ne contenir qu'un élément (ex. GN représentant gn). S'ajoutent en français trois "idiotismes graphiques": X, OI, OIN, correspondant chacun à deux phonèmes*» (p. 17).

Certains morphogrammes pourraient présenter une organisation analogue en mémoire. Par exemple, les mots **réabonner** et **réchauffer** font apparaître chacun un morphogramme **ré** comme CS. Ce morphogramme appartenant à plusieurs RCS constitue une CG. Par ailleurs, les mots **ranimer** et **refaire** contiennent des morphogrammes différents **r** et **re** constituant aussi des CG. Ainsi, un prototype **RE** pourrait représenter les morphogrammes **ré**, **r** et **re**.

En lecture, en situation de déchiffrage d'un mot non spontanément reconnu, c'est l'appel aux CG reliées à chacun des graphèmes identifiés qui permet de formuler une hypothèse sur l'identité du mot. Le déchiffrage recourt surtout aux propriétés phonogrammiques connues des graphèmes. Le lecteur débutant qui devant le mot **lundi** s'arrête et prononce [ly] puis [dǝ] a recours aux CG reliées aux graphèmes **l**, **u**, **un**, etc. pour tenter de donner une forme orale à la graphie qu'il déchiffre. En écriture, en situation de construction de graphie (écriture d'un mot dont l'orthographe n'est pas complètement connue), un graphème sera retenu et utilisé parce qu'il possède les propriétés recherchées. L'expression «*écrire au son*» réfère à une utilisation exclusive de CG, celles de propriétés phonogrammiques de graphèmes.

2.2.1 Connaissance de règles

La connaissance du système orthographique implique la connaissance d'un ensemble de règles d'utilisation des graphèmes dans la construction de graphie. Thimonnier (1967; 1970) et Catach et al. (1980; 1981) ont relevé et formulé différentes règles du système orthographique du français. Chacune de ces règles peut constituer un élément du RCG.

Un des rôles de la graphie est de représenter les constituants phonologiques d'un mot. Cette représentation est régie par un certain nombre de règles de construction comme les règles de position, d'accentuation des voyelles, de doublement des consonnes et de la syllabation graphique.

Certaines règles peuvent concerner un graphème particulier et faire partie de ses propriétés. Ainsi, la propriété du graphème **s** à représenter le phonème /s/ peut contenir comme condition: SAUF SI entre deux voyelles graphiques. Par ailleurs, sa propriété à représenter le phonème /z/ peut contenir comme conditions: SI entre deux voyelles graphiques; OU SI en position de liaison (e.g.: les amis).

Un second rôle de la graphie est de traduire ou de marquer certains constituants sémiques. Ce rôle est régi par des règles de dérivation et de composition (aspect lexical) ainsi que par des règles d'accord et de conjugaison (aspect grammatical).

Ces règles intégrées au RCG peuvent prendre plusieurs formes, du simple couple condition-action (e.g. les propriétés du graphème **s** décrites plus haut) à une suite complexe d'opérations (e.g. la segmentation en syllabes d'un mot écrit). De plus, certaines règles peuvent avoir préséance sur d'autres. Ce mot **préséance** ainsi que des mots comme **bonbon** et **vraisemblable** sont des exemples où des règles de composition priment des contraintes positionnelles de phonogrammes.

Connaissance de règles et connaissance de graphèmes s'articulent pour former le RCG. Celui-ci et les différents RCS dans lesquels il puise et retrouve ses cas particuliers forment ensemble le grand réseau des connaissances orthographiques (RCO). Ce réseau sera constamment sollicité tantôt en lecture pour la reconnaissance ou le déchiffrage, tantôt en écriture pour la production orthographique.

3. LA PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE

Si la structuration de l'information orthographique en mémoire constitue la dimension centrale de l'apprentissage de l'orthographe, la production orthographique est la principale raison d'être de cet apprentissage. Il n'y aurait en effet aucune utilité à stocker en mémoire une information qui ne soit pas susceptible d'utilisation. De plus, ce sont précisément les conditions de son éventuelle utilisation qui détermineront celles de son acquisition quant aux choix à effectuer et à la façon de la traiter.

Bien qu'elle en soit une condition essentielle, la connaissance orthographique ne suffit pas à assurer la production d'une graphie conforme à l'orthographe. D'une part, la connaissance de l'orthographe d'un mot n'est pas toujours complète et ce qui en est connu n'est pas nécessairement exact. D'autre part, même si tous les éléments pour orthographier sont présents en mémoire, il est possible qu'on n'y ait pas totalement recours; des coquilles peuvent également se glisser à tout instant du processus d'écriture.

3.1 Le modèle de Simon et Simon (1973)

Le processus par lequel sont produites les graphies a fait l'objet de peu d'études. Simon et Simon (1973) ont été parmi les premiers à proposer une représentation un peu élaborée de la production de graphie. Selon ce modèle, la production d'une graphie repose essentiellement sur deux types d'information en mémoire: une représentation visuelle complète ou partielle du mot permettant sa reconnaissance, et une liste de graphèmes (phonogrammes) possibles pour chacun des phonèmes de la langue.

Représenté sous la forme d'un programme informatique du nom de SPEL, la production d'une graphie consiste d'abord à examiner pour chacun des phonèmes du mot la liste des graphèmes possibles, à soumettre ensuite tour à tour chacun d'eux à une reconnaissance basée sur la connaissance visuelle du mot déjà présente en mémoire. Le graphème reconnu est retenu pour la graphie. Par contre, si aucune connaissance visuelle ne correspond à ce phonème, ce sera le premier graphème de la liste des graphèmes

possibles qui sera retenu. Ce processus est appelé «*generate-and-test process*».

Ce modèle présente plusieurs caractéristiques d'intérêt. Il implique le recours à deux types de connaissances en mémoire correspondant au RCS et au RCG. La production d'une graphie s'effectue toujours à partir de CG; ce qui rend compte des cacographies dites «*aux sons*». Il introduit l'idée de tester la graphie générée, de la confronter aux CS; ce qui explique que certaines cacographies puissent comprendre des parties tout à fait conformes à l'orthographe. Il introduit également la représentation d'une connaissance visuelle partielle du mot; ce qui explique qu'un mot puisse être rapidement reconnu en lecture mais orthographié de façon incomplète.

3.2 Le modèle de Simon (1976)

Simon (1976) présente une version plus élaborée du modèle précédent, version qui se propose d'expliquer une plus grande part des comportements orthographiques d'élèves. Son modèle se présente également sous la forme d'un programme informatique appelé SPEL2. Il représente le déroulement de la production d'une graphie en situation de dictée. Ce déroulement comprend quatre étapes et la possibilité d'une cinquième.

À la première étape, le mot dicté est traité auditivement de façon à être reconnu. Le contexte est utilisé pour distinguer les homophones. Le mot reconnu ou, à défaut de reconnaissance, la chaîne des phonèmes entendus fait l'objet du traitement de l'étape suivante.

À la seconde étape, une connaissance globale, motrice ou visuelle, est d'abord recherchée en mémoire de façon à éviter si possible la fastidieuse tâche de construire la graphie. Si cette connaissance existe, elle est rappelée et le processus se poursuit avec la troisième étape. À défaut de cette connaissance globale, le mot est segmenté en syllabes et, pour chacune d'elles, une forme écrite est recherchée en mémoire. Si aucune forme écrite n'est disponible pour une syllabe, celle-ci est segmentée en phonèmes et pour chacun d'eux la liste des graphèmes connus est examinée

et testée auprès de la connaissance visuelle du mot. Cette dernière opération constitue une intégration de la version originale du modèle (SPEL) à laquelle s'ajoute toutefois la possibilité de recourir pour le choix d'un graphème à des règles ou moyens mnémotechniques. Toute forme écrite retenue aux niveaux syllabique ou phonémique est assemblée en une chaîne de graphèmes qui une fois complétée est soumise à l'étape suivante.

À la troisième étape, le processus peut disposer d'une image visuelle globalement rappelée ou de l'image formée par la chaîne des graphèmes retenus. Cette image est transformée alors en une séquence motrice appropriée. Celle-ci ou la séquence motrice globale rappelée directement de la mémoire à l'étape précédente est ensuite exécutée réalisant ainsi une concrétisation graphique du mot.

À la quatrième étape, la graphie produite fait l'objet d'une vérification. Elle est d'abord comparée à l'image visuelle du mot en mémoire. Si elle lui est conforme, la graphie est définitivement retenue et le processus s'arrête. Sinon, une recherche est effectuée auprès d'une source externe pour en obtenir l'orthographe à laquelle la graphie sera comparée. Si la graphie produite est jugée correcte, le processus s'arrête; sinon, une étape supplémentaire est requise.

Lorsque la graphie produite est jugée incorrecte, elle est comparée à l'image du mot en mémoire ou à l'orthographe obtenue de source externe de façon à en identifier les graphèmes incorrects. La correction s'effectue par un retour aux étapes deux et trois.

Le modèle de Simon (1976) présente plusieurs caractéristiques nous permettant une représentation de la seconde dimension de l'apprentissage de l'orthographe, celle de l'utilisation de l'information en mémoire pour la production de graphies conformes à l'orthographe. Cette dimension sera appelée processus de production orthographique (PPO).

3.3 Le processus de production orthographique (PPO)

Une des caractéristiques du modèle de Simon (1976) est de distinguer la production de la graphie et sa vérification, faisant ressortir les deux principaux buts du processus: produire une graphie et s'assurer de sa conformité à l'orthographe. Cette distinction suggère que ces deux buts puissent être poursuivis parallèlement (e.g.: situation d'écriture où on ne veut pas ou ne peut pas après coup faire de correction) ou successivement (e.g.: situation où plus d'une version sont prévues). Dans ce dernier cas, ces buts pourraient être poursuivis à l'intérieur de la même tâche d'écriture ou espacés dans le temps. À la limite, la vérification pourra constituer une opération isolée de la production (e.g.: dans le rôle de correcteur d'épreuve).

3.3.1 La production de graphie

La situation de dictée utilisée par Simon (1976) pour analyser la production orthographique a entraîné la description d'une première étape de reconnaissance du mot dicté. Cette étape ne semblerait pas devoir faire partie du processus. En effet, celui-ci devrait être considéré comme partie intégrante d'un processus plus général, celui de la rédaction. Dans cette perspective, le point de départ de la production est intérieur; il est constitué de connaissances de nature sémique et phonique activées en mémoire pour lesquelles une forme graphique est recherchée.

La dictée sera plutôt vue comme une mise en situation simulant l'écriture. Écrire sous dictée, serait faire comme si on était l'auteur de ce qui est dicté. Vu sous cet angle, la compréhension est essentielle, le processus de production ne saurait se mettre en marche autrement. En conséquence, la production sous dictée d'une graphie d'un mot non reconnu ou d'un pseudo-mot (logatome) ne sera pas considérée comme faisant partie d'une véritable situation de production orthographique quoiqu'elle puisse par ailleurs révéler certains aspects de la production de graphie et des connaissances qui y sont utilisées.

Les deux étapes suivantes du modèle de Simon (1976) suggèrent une distinction entre deux démarches complémentaires de la production de

graphie: la génération d'une représentation sous forme d'image intériorisée de la graphie ou d'une partie de celle-ci et la réalisation de cette représentation sous forme de caractères sur papier ou sur écran cathodique.

3.3.1.1 La génération d'image

L'image du mot peut être générée à partir d'informations de source interne par rappel de connaissances contenues dans le réseau de connaissances orthographiques (RCO). Elle peut également être générée à partir d'informations de source externe par consultation.

Pour être rappelées et devenir accessibles à la génération d'image, les CS et CG du RCO doivent être activées. «*We do not have direct access to any information that is not in short-term memory. Before we can recall or otherwise use knowledge in long-term memory, that knowledge must be activated*» (Anderson, 1980, p. 169). L'activation procède à partir de l'information déjà présente en mémoire à court terme (MCT) vers l'information avec laquelle elle possède des liens en mémoire à long terme (MLT).

Toutefois, pour permettre l'activation, le lien devra présenter un degré de qualité dépendant de facteurs tels que le sens du lien (e.g.: tel graphème pourra rappeler tel phonème et non l'inverse), la fréquence des mises en relation (e.g.: l'orthographe des mots fréquents est mieux rappelée), le temps écoulé depuis la dernière mise en relation (e.g.: le rappel d'un mot qu'on vient d'étudier). L'oubli ne signifie pas nécessairement la destruction de l'information en mémoire mais souvent la perte d'activabilité de cette information ou la perte des liens qui lui donnaient accès. Plus l'objet de rappel possède de liens avec l'information en MCT, plus il offre de possibilité d'être effectivement rappelé.

Dans la situation d'écriture, le sens du mot à écrire (branche sémique du RCS) a d'abord été activé et cette activation a entraîné celle de sa prononciation (branche phonique du RCS). Si les CS nécessaires à l'orthographe du mot sont présentes dans la branche graphique et activées,

l'image graphique de ce mot est immédiatement reconstruite et sa réalisation alors amorcée.

Le rappel peut parfois nécessiter une recherche en mémoire par activation d'autres régions du RCS. L'idée de FENÊTRE peut avoir activé, par rayonnement à l'intérieur du RCS, la prononciation /fnɛt/; une plus grande activation de la branche phonique pourrait rappeler /fənɛtrə/ et déclencher le rappel des CS de la branche graphique. Il est à noter que si toute l'information est déjà en mémoire, l'image pourra surgir après coup à un autre moment du PPO. Si l'image complète ne peut être reconstruite, une démarche de construction de cette image est alors entreprise.

Selon le modèle de Simon (1976), cette démarche de construction (à sa seconde étape) se réalise par une double segmentation, en syllabes puis en phonèmes. Pour le présent modèle, afin de tenir compte de la présence possible de composants lexicaux, la segmentation semble devoir être étendue à ce niveau. Ainsi, par exemple, une tentative pour identifier des composants du mot pourrait être faite avant une segmentation en syllabes (e.g. [mal - ə - nɛt] plutôt que [ma - lə - nɛt]).

De même, Simon (1976) ne prévoit de recours à des règles de construction et à des moyens mnémotechniques qu'au niveau du phonème (seconde étape) alors qu'il pourrait en exister à d'autres niveaux. Par exemple, lorsque des composants sont identifiés ou supposés dans le mot, des règles de composition accessibles en mémoire pourraient être utilisées à ce niveau de segmentation.

La construction de l'image consiste donc à utiliser les CS sémiques et phoniques déjà activées pour guider, à plus d'un niveau selon le cas, une segmentation du mot en unités plus petites. À chacun des niveaux de segmentation et pour chacun des segments, il y a, si activée, utilisation de la CS de la branche graphique. Simon, le RCG est sollicité pour fournir l'information manquante; information qui pourra en retour être confrontée aux CS selon le processus *«generate-and-test»* de Simon et Simon (1973).

Lorsque l'image graphique du mot ne peut être générée à l'un ou l'autre des moments de la construction, la consultation de sources externes (enseignant, écrits antérieurs, dictionnaire) peut fournir l'information manquante et permettre de compléter l'image. Si aucune image n'est générée, le PPO s'arrête.

3.3.1.2 La réalisation de graphie

La réalisation d'une graphie consiste à en concrétiser l'image générée. Pour chaque lettre ou groupe de lettres de cette image, le RCG est mobilisé pour fournir les commandes motrices appropriées.

Simon (1976), à la troisième étape, prévoit d'abord la possibilité que cette réalisation se fasse de façon globale et directe pour les petits mots et affixes très fréquents (*e.g.*: si, les, ment). Le RCS de chacun de ces mots posséderait alors la suite des gestes graphiques à faire. Le RCG pourrait également posséder un certain nombre de suites de gestes graphiques très fréquemment utilisées pouvant se réaliser de façon automatique. Ce phénomène d'automatisme est très apparent dans la situation de réalisation de graphie sur clavier par une personne en maîtrisant très bien la technique.

À défaut de suites motrices déjà établies, chacun des éléments de l'image devra être traduit en gestes appropriés. Les CS sémiques et phoniques déjà activées au moment de la génération de l'image pourront guider une réalisation de graphie par segment. Cette assistance sera surtout utile dans le cas des mots longs.

Simon (1976) fait démarrer la réalisation de la graphie une fois l'image complétée. Il apparaît toutefois possible qu'une réalisation partielle puisse suivre immédiatement la génération d'un segment de l'image. Dans ce cas, génération et réalisation se dérouleraient en interaction. Cette possibilité pourrait rendre compte de la situation d'arrêt en pleine réalisation pour s'interroger ou consulter sur l'orthographe de la partie qui suit. Elle pourrait également expliquer certaines omissions ou répétitions de lettre ou de syllabe.

Parfois, la réalisation de la graphie pourra se faire non pas de façon graphique mais phonique, en utilisant le nom des lettres; c'est la situation d'épellation.

3.3.2 La vérification de graphie

Une graphie produite à partir du rappel direct des CS graphiques et même la graphie d'un mot dont l'orthographe est très bien connue ne sont pas de soi exemptes d'erreur. La vérification est ce travail de retour sur la graphie produite pour en évaluer l'exactitude et y apporter le cas échéant la correction appropriée.

À la quatrième étape du processus, Simon (1976) distingue deux formes de vérification. La première, qui pourrait être qualifiée d'interne, consiste à confronter de façon globale la graphie produite aux connaissances en mémoire qui permettent la reconnaissance de ce mot en lecture. C'est la forme de lecture du correcteur d'épreuve. La graphie est alors estimée correcte, douteuse ou incorrecte. Cette forme de vérification sera appelée révision.

La seconde forme de vérification, qu'on pourrait qualifier d'externe, se produit si la graphie n'est pas jugée correcte à la révision. Elle consiste à confronter la graphie produite à l'orthographe obtenue par la consultation de sources externes. Cette forme de vérification sera appelée contrôle externe.

Simon (1976) prévoit une cinquième étape du processus qui consiste à identifier la partie erronée et à corriger la graphie qui n'a pas été jugée correcte à l'une ou l'autre forme de vérification. L'identification de la partie erronée semble cependant pouvoir être considérée partie intégrante de la vérification elle-même; celle-ci consistant dans ses deux formes à une comparaison de la graphie produite à l'orthographe mémorisée ou obtenue de source externe. Quant à la correction, elle constitue une forme de retour à la réalisation de graphie dont l'image de départ est la partie à corriger.

La révision inclut donc l'identification de la partie erronée et sa correction. Elle vise à optimaliser la graphie produite en cherchant : cohérence interne graphie-RCS-RCG. Le contrôle externe inclut également l'identification de la partie erronée et sa correction. Il vise à s'assurer de la conformité graphie-orthographe.

3.3.2.1 La révision de graphie

Simon (1976) semble surtout limiter cette forme de vérification à la soumission de la graphie à une reconnaissance visuelle globale permettant de la juger correcte, douteuse ou incorrecte. Toutefois, elle mentionne la possibilité d'une forme alternative de révision qui consisterait à faire correspondre une forme orale à chaque graphème de la graphie produite et soumettre cette forme orale à la mémoire auditive. Cette oralisation permettrait alors le repérage des inversions, substitutions et omissions. Ces deux formes de révision seront retenues.

La première forme de révision permet, par le recours aux CS graphiques du mot, de vérifier *«l'allure»* de la graphie produite et de déceler un graphème erroné (e.g. ***chaufer**). Si plusieurs graphies possibles d'un même mot ont été realisées, cette forme de révision sera susceptible de permettre un choix. Elle convient bien aux graphies générées surtout par rappel.

La seconde forme de révision procède à une analyse plus poussée de la graphie produite pour en vérifier l'exactitude ou tout au moins la plausibilité. Elle constitue une sorte de simulation de lecture par déchiffrage où le RCG est mis à profit pour vérifier la conformité de cette graphie aux règles de construction connues du système orthographique. Cette forme de révision conviendrait mieux aux graphies générées, du moins en partie, par construction et aux graphies de mots longs.

Les deux formes de révision peuvent être utilisées conjointement. Si la graphie est jugée satisfaisante, le PPO s'arrête. Dans le cas contraire, le PPO peut avoir recours à la génération d'image pour obtenir une graphie de remplacement et à la réalisation de graphie pour la correction.

3.3.2.2 Le contrôle externe de la graphie

Réviser une graphie produite peut augmenter la probabilité qu'elle soit conforme à l'orthographe. Cependant, la révision à elle seule ne saurait garantir cette conformité. Lorsque la graphie révisée demeure douteuse, elle peut faire l'objet d'un contrôle externe.

Le contrôle externe de la graphie produite consiste à comparer celle-ci à l'orthographe du mot obtenue auprès d'une source sûre. Si la graphie est conforme à l'orthographe, le PPO s'arrête. Sinon, le graphème erroné est repéré et le PPO fait appel à la réalisation de graphie pour effectuer la correction, l'image encore active de l'orthographe lui servant de point de départ.

Le contrôle externe de la graphie ne fournit pas non plus une garantie de l'orthographe puisque le graphème erroné peut ne pas être décelé ou sa correction occasionner une nouvelle erreur. Toute graphie corrigée suite à sa révision ou son contrôle externe pourra à nouveau faire l'objet de vérification.

3.3.3 L'interaction des unités du PPO

À la différence du modèle de Simon (1976) réalisé dans un contexte de production de graphie sous dictée, le PPO ne se déroule pas de façon nécessairement séquentielle mais est constitué d'unités pouvant intervenir au besoin à plus d'un moment du processus. Ainsi, l'image générée d'une graphie ne sera pas nécessairement réalisée non plus que sa réalisation nécessairement vérifiée. L'intervention d'une unité du PPO dépendra de certains facteurs comme le degré de qualité orthographique visé pour la graphie à produire et le degré de doute qui subsistera à chaque moment du processus quant à l'exactitude de cette graphie.

Dans des conditions habituelles, le PPO s'intègre au processus plus large de rédaction. Le contexte de cette rédaction détermine au départ le degré de qualité recherché. Selon qu'il s'agisse d'un écrit pour soi ou pour autrui, à conserver ou non, pour un lecteur unique ou une publication, pour un

lecteur exigeant ou tolérant, d'un premier jet ou d'une version finale, le degré de qualité recherché sera fixé en conséquence. En cours de rédaction, il pourra faire l'objet de réévaluation.

D'autre part, au cours du PPO, chaque opération peut faire apparaître, augmenter ou réduire le doute sur la graphie en progression. En production de graphie, le doute pourra varier selon les difficultés rencontrées. Il pourra apparaître ou augmenter si, à la génération d'image, peu de CS sont rappelées; si, en construction, des choix de graphème se présentent pour lesquels aucune règle ne peut être utilisée; si la réalisation se fait de façon rapide ou sans porter attention. Il pourra diminuer si en cours de processus d'autres CS sont indirectement activées. En vérification de graphie, le doute pourra varier selon la qualité estimée de cette vérification, le nombre et la nature des corrections apportées.

Lorsque la qualité visée est élevée, le moindre doute pourra entraîner le PPO jusqu'au contrôle externe de la graphie. Par contre, si la qualité visée est faible, même un doute sérieux pourra ne pas être suffisant pour qu'une vérification de la graphie soit entreprise.

En production de graphie, un degré de doute sur l'image générée pourra retarder ou empêcher sa réalisation et forcer le PPO à chercher une autre solution comme la consultation. En vérification, le degré de doute peut faire la différence entre une simple révision globale et une révision systématique, entre un recours à la révision et un recours à un contrôle externe.

La graphie produite est considérée satisfaisante lorsque, vérifiée ou non, elle ne fait plus de doute ou conserve un doute résiduel acceptable pour la qualité visée. À ce moment, le PPO cesse et l'attention retourne au niveau du processus supérieur (habituellement celui de rédaction) qui a fait appel au PPO.

4. L'ÉTUDE DE L'ORTHOGRAPHE

Parallèlement à la dimension d'organisation des informations orthographiques en mémoire et à celle des processus permettant leur utilisation adéquate, apparaît une troisième dimension de l'apprentissage de l'orthographe: l'acquisition de nouvelles connaissances par l'étude de l'orthographe. Cette dimension est très étroitement reliée aux deux autres. Elle en constitue le point de départ; toute connaissance orthographique en mémoire susceptible d'utilisation dans la production d'une graphie a d'abord fait l'objet d'acquisition.

4.1 L'acquisition de nouvelles connaissances

Acquérir de nouvelles connaissances constitue le but premier visé par l'étude de l'orthographe. L'analyse du déroulement et des principales caractéristiques de l'intégration d'informations nouvelles en mémoire fournit les principales conditions de cette acquisition.

> *«Lorsqu'il s'agit d'apprendre du matériel nouveau, la tâche essentielle consiste à l'incorporer adéquatement à la structure de l'information déjà en mémoire à long terme. Le matériel à retenir doit être organisé de façon à favoriser son recouvrement ultérieur. Entre autres choses, cela signifie qu'il doit exister en mémoire une voie de liaison entre le point de départ de la recherche et l'item recherché»* (Lindsay et Norman, 1977, p. 337).

Le nouveau matériel s'intègre à la structure de l'information déjà en mémoire à long terme dans la mesure où il fait l'objet d'un traitement en profondeur. Aussi, *«l'approfondissement du traitement d'une information détermine en grande partie le degré de facilité avec laquelle elle pourra être récupérée ultérieurement»* (Lindsay et Norman, 1977, p. 335).

Pour Anderson (1980), l'élaboration autour du matériel à apprendre constitue une façon appropriée de traiter l'information en profondeur. *«Memory for a piece of information can be improved by manipulations that increase the amount of elaboration performed by a*

subject. Such manipulations are said to affect the depth *to which the material is processed*- (p. 192). L'élaboration peut se concevoir concrètement sous forme d'association d'idées, de construction imaginaire ou hypothétique autour de l'objet d'étude ou encore de mises en relation entre cet objet et certaines caractéristiques du contexte d'étude. Elle a pour effet d'ajouter substantiellement à l'information à mémoriser et de multiplier les liens entre l'objet d'apprentissage et l'information déjà en mémoire.

Cette élaboration entraîne une redondance des interrelations entre les informations en mémoire, suscite une organisation du matériel à étudier et augmente la zone de similarité entre les contextes d'étude et de rappel. Il en résulte un plus grand nombre de voies d'accès à l'information recherchée au moment du rappel ou de points de départ pour une reconstruction de cette information par inférence.

> *- Apprendre à organiser le matériel à mémoriser pour le rendre accessible au besoin, constitue la clé de toute méthode favorable au développement des systèmes de mémoire. Tout système de recouvrement de données se base essentiellement sur l'organisation, et la mémoire humaine n'y fait pas exception. La mémoire est un système aux interrelations complexes: tout item individuel est connecté à plusieurs autres items. La plupart des systèmes mnémoniques fondent leur valeur sur les interconnexions: ils enseignent des techniques visant la formation délibérée d'associations entre items qui s'avéreront fort utiles lors du recouvrement ultérieur d'une information spécifique-* (Lindsay et Norman, 1977, p. 356).

L'idée de traitement en profondeur se propose en remplacement d'une certaine croyance à l'effet que la rétention soit surtout fonction du temps consacré au traitement ou de la simple répétition du même traitement.

> *- À une époque, on pensait que le temps durant lequel l'information demeurait en mémoire à court terme, ou peut-être la durée de son autorépétition, constituait le principal facteur déterminant la qualité de l'apprentissage. Plus récemment, on a compris que pris en soi, ni le temps, ni l'autorépétition seule ne joue un rôle essentiel. Un matériel autorépété pendant longtemps peut quand même s'avérer irrécupérable plus tard; tandis qu'un autre, traité plus rapidement, peut souvent être recouvré facilement. La différence*

dans le recouvrement semble dépendre de la profondeur du traitement que chaque matériel a reçu» (Lindsay et Norman, 1977, p. 352).

Anderson (1980) rapporte les résultats de plusieurs études qui font apparaître que la répétition du traitement de l'information à mémoriser est soumise à l'effet d'espacement dans le temps. La répétition à très court terme n'aurait que peu d'effet sur l'amélioration du rappel alors que plus les traitements sont espacés, plus les probabilités de rappel augmenteraient.

> *«The spacing effect [...] is an extremely robust and powerful phenomenon, and it has been repeatedly shown with many kinds of material. Spacing effects have been demonstrated in free recall, in cued recall of paired associates, in the recall of sentences, and in the recall of text material»* (Anderson, 1980, p. 213).

Ce phénomène s'expliquerait par le fait que la répétition de traitement à court terme incite à l'inattention par l'impression inévitable de déjà vu. Par contre, plus les occasions de traiter la même information sont espacées, plus grandes sont les chances que le contexte et les modalités du traitement soient différents. Les possibilités de multiplier et diversifier les liens à établir en mémoire sont alors d'autant augmentées.

Par rapport au délai entre la dernière occasion d'étude et le moment d'utiliser l'information mémorisée, Anderson (1980) conclut à l'efficacité plus grande de l'étude espacée pour une utilisation à long terme alors que l'étude intensive ne porterait fruit qu'à court terme. *«Short study lags are optimal at short test lags, while long study lags are optimal at long test lags»* (p. 217).

L'attention joue un rôle important en mémorisation; *«un manque total d'attention en regard d'un matériel nouveau peut d'une part conduire à la rétention normale de ce matériel en mémoire à court terme, et d'autre part à l'absence totale de stockage en mémoire à long terme»* (Lindsay et Norman, 1977, p. 346). Par contre, si l'attention est nécessaire pour une acquisition à long terme, l'intention d'apprendre ne semble pas constituer une condition de mémorisation. «Intention to learn *is irrelevant to the*

amount learned. What is relevant is the way in which the information is processed» (Anderson, 1980, p. 192).

L'étude intentionnelle, dont une situation type serait celle effectuée la veille d'un examen, peut parfois entraîner le recours à des stratégies improvisées et inefficaces de mémorisation qui compromettent l'apprentissage. Par contre, l'étude occasionnelle, par le fait entre autres de la variation des contextes, peut s'avérer plus efficace. «*In fact, in some experiments in which processing is not carefully controlled, subjects actually do better in an incidental condition*» (Anderson, 1980, p. 198).

L'acquisition et la rétention de nouvelles connaissances seraient donc facilitées par un traitement en profondeur et diversifié de l'information au cours de plusieurs moments d'étude espacés dans le temps et en vue d'une utilisation également distancée dans le temps.

> «*The best course design for purposes of retention would space study and testing over the term. Thus, the preferred examination method is the administering of short quizzes throughout the course. However, the quizzes should cover not just the most recent material, as most short quizzes do, but material that goes back to the beginning of the course. Students being tested in this way would benefit from spacing of their study*» (Anderson, 1980, p. 217).

4.2 L'acquisition de connaissances orthographiques

L'acquisition de connaissances orthographiques se réaliserait alors par la construction et le développement progressif de la branche graphique du RCS de chacun des mots étudiés. Ce développement se fait parallèlement à celui des branches sémiques et phoniques avec les éléments desquelles de nombreux liens s'établissent. Chaque rencontre intentionnelle ou occasionnelle de la forme écrite du mot fournit une occasion de modifier le RCS. Pour ce faire, le mot doit cependant faire l'objet d'un traitement en profondeur.

Ce type de traitement permet d'abord l'intégration de connaissances nouvelles au RCS (e.g. **balle** s'écrit avec **ll**). Il permet aussi la création de nouveaux liens à partir d'informations déjà existantes en mémoire (élaboration): ajout de liens directs (e.g. **longtemps** vient de **long** et de **temps**), addition de réciprocité d'un lien (e.g. **eau** peut représenter **EAU** (utilisation du lien en lecture) et réciproquement **EAU** peut être représenté par **eau** (utilisation en écriture). Souvent, il permet simplement de réactiver et par ce fait renforcer les liens déjà existants du réseau (e.g. plus une même observation orthographique sera réalisée souvent, plus les liens qu'elle a permis de créer seront solides, *i.e.* facilement réactivables).

Lorsque le RCS d'un mot a atteint un certain degré de solidité (liens multiples, diversifiés, bidirectionnels et facilement activables), la connaissance orthographique de ce mot peut être soumise et résister à l'épreuve de la cacographie: voir ce mot mal orthographié ne déclenche plus le doute. À l'inverse, l'absence de réactivation pourra voir apparaître le doute pour l'orthographe de mots pourtant déjà maîtrisés.

L'acquisition de connaissances orthographiques se réalise également par la construction et l'ajustement progressif du RCG. Chaque fois qu'un RCS est activé, les CG qui s'y rapportent sont susceptibles d'être activées également. Lorsque plusieurs mots sont traités ensemble, il est possible qu'ils fassent apparaître des éléments communs (e.g. phonèmes communs: **pl**ang, cou**t**eau; graphèmes communs: **g**iace, é**g**oïste). Leur comparaison pourra être l'occasion d'un ajout ou d'une modification aux propriétés d'un graphème. De plus, l'élaboration que peut constituer la recherche d'explications des similitudes et différences mises en relief sera susceptible d'amener la modification des règles d'utilisation du même graphème (en modifier les conditions ou l'action qui en découle) ou d'en faire apparaître de nouvelles.

La connaissance orthographique s'acquiert par le traitement en profondeur de l'écrit. Cet écrit doit nécessairement être conforme à l'orthographe pour que le traitement résulte en un apprentissage positif. Ce traitement constitue une forme particulière de lecture de l'écrit en ce sens

qu'il porte non pas sur ce qui est communiqué mais sur le code utilisé pour cette communication, non pas sur le message mais sur la langue écrite.

4.3 Différents procédés d'étude de l'orthographe (PEO)

La lecture est souvent considérée comme l'outil privilégié d'acquisition de l'orthographe. Ceux qui possèdent une bonne orthographe l'attribuent habituellement à leur habitude de lecture. Hammill et McNutt (1980) ont relevé de fortes corrélations entre les rendements en lecture et les scores en orthographe. Toutefois, après une analyse théorique des apports de la lecture à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, Duplessis (1979) conclut que ce serait plutôt la connaissance orthographique qui faciliterait la lecture.

En fait, lire et orthographier sont deux processus qui recourent à des degrés différents aux mêmes connaissances orthographiques. Cependant, plus le lecteur est expérimenté, moins il requiert d'informations pour reconnaître les mots et par conséquent, moins il porte attention aux détails orthographiques de ceux-ci; d'où la possibilité de rencontrer de bons lecteurs possédant une très mauvaise orthographe (Frith, 1980b).

> *«Le fait qui déconcerte le plus les pédagogues, c'est que l'expérience multiple offerte par la lecture semble à peu près dépourvue de tout effet: un élève faible en orthographe peut lire, dans un livre, le même mot qui revient sur chaque page, mais à la première occasion de l'écrire lui-même, il choisit une orthographe aberrante»* (Morf, 1968, p. 43).

Le lecteur peut certes s'arrêter en cours de lecture et s'attarder aux aspects orthographiques mais son traitement de l'écrit change alors de niveau et sa véritable démarche de lecture est momentanément suspendue. Lecture et étude de l'orthographe sont des formes essentiellement distinctes de traitement de l'écrit en ce sens que celle-là porte sur le message alors que celle-ci porte sur les aspects reliés au code.

L'étude de l'orthographe nécessite la curiosité comme attitude et le questionnement de cette orthographe comme méthode (Henderson,

1980; Jaffré et al., 1980). Pour questionner l'écrit et se bâtir des connaissances sur l'orthographe des mots (RCS) et sur le système orthographique (RCG), le recours à des procédés d'étude de l'orthographe (PEO) spécifiquement adaptés est nécessaire.

L'identification de ces PEO se fait en fonction des deux autres dimensions de l'apprentissage orthographique: la connaissance à acquérir et les conditions de son utilisation. Pour être susceptible de produire un apprentissage adéquat, un PEO doit théoriquement permettre un traitement de l'écrit adapté à la nature et aux caractéristiques de la connaissance à acquérir. Il doit également placer ce traitement dans un contexte le plus similaire à celui de la production orthographique.

Sept PEO sont présentés ci-après. Ils ne prétendent pas épuiser les possibilités de stratégies d'étude de l'orthographe. Ils ont d'abord été recherchés théoriquement à partir des deux principaux critères mentionnés. Certaines pratiques particulières en pédagogie de l'orthographe relevées dans la littérature psychopédagogique ainsi que notre expérience professionnelle en ce domaine ont également servi de sources, particulièrement dans la recherche d'une formulation qui soit relativement proche des préoccupations d'enseignement.

4.3.1 L'observation

Ce procédé consiste à traiter un mot-cible à la fois dans ses caractéristiques globales et dans celles de ses constituants graphiques. Il vise la reconnaissance et l'identification des lettres, de leur position absolue et relative, des géminées, des accents et signes diacritiques formant l'orthographe du mot. Il traite l'aspect de logogramme que peut a priori constituer tout mot.

L'observation permet la formation de l'image visuelle du mot-cible. «*La formation d'images mentales s'avère un moyen d'apprentissage très efficace*» (Lindsay et Norman, 1977, p. 353). Les parties du mot moins susceptibles d'utilisation pour la reconnaissance en lecture ont l'occasion de bénéficier d'un traitement particulier.

> *«Since words can be recognized, however, without full information about their spelling, consideration should be given to techniques for getting children to attend to parts of words not normally used in recognition - particularly the central parts»* (Simon et Simon, 1973, p. 135).

L'observation porte généralement sur le mot entier surtout à l'occasion d'un premier traitement. Elle peut porter également sur une partie de celui-ci comme sur un composant, affixe ou élément logogrammique. Par rapport à ce dernier, l'observation est souvent le seul recours possible pour son intégration au RCS.

Une démarche type d'observation, inspirée des *«study steps»* de Horn (1969: voir Stanback, 1980), pourrait consister dans un premier temps à examiner le mot-cible dans ses détails graphiques, les nommer (élaborer au besoin à leur sujet) et même les reproduire. Ainsi, des éléments graphiques, faisant déjà partie des connaissances comme CG, sont réactivés en mémoire et des liens sont établis ou renforcés avec le noeud graphique du RCS du mot-cible (e.g. homme commence par un h, il y a aussi deux m).

Dans un second temps, la démarche peut être poursuivie par une visualisation du mot-cible en son absence. Une tentative est alors faite les yeux fermés de se former une image du mot aussi nette que possible. À défaut d'une image claire, exempte de doute, l'examen du mot-cible est repris.

La démarche peut se poursuivre en écrivant le mot de mémoire. Un délai peut être introduit entre l'examen du mot et sa reproduction invitant par anticipation à un examen plus élaboré. Un élément de distraction peut également s'insérer avant la reproduction assurant que celle-ci repose réellement sur une connaissance provenant de la mémoire à long terme.

La graphie produite peut finalement être comparée à l'orthographe du mot-cible et, dans le cas de non-conformité, amener la reprise entière ou partielle du procédé. Sans cette comparaison de vérification, la

reproduction de mémoire pourrait s'avérer d'aucune utilité pour l'apprentissage.

Dans cette démarche type, le premier temps constitue le véritable traitement qui vise l'intégration de nouvelles connaissances au RCS. La suite de la démarche tente de créer autour de l'étude un environnement simulant certains moments de la situation de production. L'essai de visualisation du mot les yeux fermés est une réelle situation de génération d'image par rappel ou même par reconstruction propre au PPO. La reproduction de mémoire est une réalisation de graphie qui fera l'objet d'un contrôle externe par la comparaison avec le mot-cible.

4.3.2 La comparaison oral-écrit

Le procédé de comparaison des formes orale et écrite d'un mot-cible a pour principal but d'identifier les unités graphiques qui ont pour fonction de représenter (de transcrire selon le terme de Catach) certaines unités de l'oral. Il favorise également une organisation d'éléments graphiques contenus dans l'orthographe du mot en fonction d'une organisation déjà existante à l'oral, particulièrement celle des phonèmes en syllabe et des syllabes entre elles.

> « *Children already possess substantial linguistic competence with speech when they start learning to read. The major task facing them is to learn how to assimilate printed language to this existing knowledge. In English, the most perceptible and dependable units of printed language are words, not letters or sentences, so it is at a lexical level that children work at assimilating print to their existing linguistic knowledge* » (Ehri, 1980, p. 313).

La mise en parallèle des formes orale et écrite du mot-cible permet d'identifier les phonogrammes et de les intégrer comme CS graphiques au RCS du mot. Elle met également en relief l'absence de rôle phonogrammique de certains graphèmes. Lorsqu'une ou plusieurs lettres n'ont pas de correspondance à l'oral, d'autres procédés d'étude peuvent être appelés pour les traiter.

En sens inverse, l'examen de l'orthographe peut entraîner une modification ou le complètement de la branche phonique du RCS ou l'ajout d'une variante à la prononciation du mot. La forme oralisée du mot écrit (e.g. /lɑ̃gtɛ̃ps/) intégrée au RCS est susceptible du jouer un rôle de soutien à la production orthographique.

Pour que la comparaison soit efficace, elle doit cependant être effectuée dans le sens de l'écrit vers l'oral comme le font remarquer Blanche-Benveniste et Chervel (1969).

> «*F. Brunot, par exemple, se plaisait à énumérer les vingt-trois façons d'écrire le phonème /ɛ̃/ et tirait d'une constatation frappante, certes, un argument malgré tout superficiel.* [...] *C'est, que, partant de la succession des phonèmes dans le mot oral, il voulait retrouver dans le mot graphique les segments qui leur correspondaient, sans laisser de déchets. Il n'y a pas de place pour la valeur zéro des graphèmes dans une telle perspective.* [...] *Pour faire apparaître les valeurs zéro, l'analyse doit partir des graphèmes pour aller aux phonèmes*» (p. 157).

Placer l'analyse dans le sens phonème-graphème a amené certains auteurs comme Préfontaine et Préfontaine (1971) à proposer une forme d'analyse forçant l'attribution d'un rôle phonogrammique à tous les graphèmes du mot (les marqueurs grammaticaux exceptés). Par exemple, selon cette approche (*«écoute-regarde»*), aux quatre phonèmes de **longtemps** (*/l/, /ɔ̃/, /t/* et */ɑ̃/*) correspondraient les quatre graphèmes **l, ong, t** et **emps**. Par contre, une analyse dans le sens graphème-phonème mènerait à n'attribuer un rôle phonogrammique qu'aux graphèmes **l, on, t** et **em**, et à introduire la recherche de rôles différents pour les autres graphèmes.

Une démarche type pourrait alors consister à examiner de gauche à droite le mot-cible en prononçant ce mot de façon syllabée et à

---

1. Pour les auteurs, un graphème (une lettre) prend la valeur zéro dans un mot lorsqu'il n'y joue aucun rôle spécifique. Ainsi, **a** dans **pain** peut être retiré sans changer la prononciation de la graphie par opposition au cas de **gain**.

regrouper les lettres par syllabe en concrétisant ce regroupement par encerclement, barre verticale ou soulignement. À cette occasion, la prononciation du mot peut être ajustée pour une meilleure correspondance syllabique (e.g. /ʃɛz/ devient /ʃɛ.ze/ pour correspondre à **chai|se**; /fnɛt/ devient /fenɛtre/ pour correspondre à **fe|nê|tre**).

L'examen du mot-cible est ensuite repris au niveau de la syllabe et un phonogramme est identifié pour chaque phonème prononcé. De cette façon, un lien déjà établi au niveau des CG entre un graphème et un phonème est cette fois relié spécifiquement au RCS du mot-cible (e.g. **ai** peut représenter /ɛ/ est une CG, c'est **ai** qui représente /ɛ/ dans **chaise** constitue l'intégration de cette CG au RCS de ce mot).

Le phonogramme voyelle peut être repéré en premier puisqu'il constitue le point central de la syllabe auquel s'articulent les phonogrammes consonnes. Une vérification d'une CG peut être entreprise (e.g. contrainte positionnelle à l'utilisation de tel phonogramme). Si cette CG se trouve respectée, elle sera renforcée; sinon, à défaut d'une autre explication, le RCS pourra retenir que ce mot constitue une exception.

Comme pour les syllabes, les phonogrammes peuvent être indiqués par encerclement ou soulignement; ce qui facilite la confrontation des résultats du traitement à ceux des autres. Les morphogrammes et éléments logogrammiques non prononcés seront mis en relief par leur non-utilisation phonogrammique et pourront faire l'objet d'examen par d'autres PEO.

Lors d'une éventuelle utilisation du RCS du mot-cible par le PPO, la prononciation du mot par l'activation de la branche phonique du RCS pourra susciter le rappel des phonogrammes présents dans la branche graphique par la voie des liens qui auront été établis au moment de la comparaison oral-écrit. En génération d'image par construction, la segmentation pourra emprunter à celle de ce PEO. De même, au moment de la vérification de la graphie produite, la révision pourra utiliser une démarche analogue à la comparaison oral-écrit et le contrôle externe y retrouver, dans la confrontation des résultats, quelque similitude de situation.

4.3.3 La décomposition

Ce procédé consiste à chercher à l'intérieur d'un mot-cible la présence de composants qui pourraient contribuer à en expliquer l'orthographe. Il vise l'établissement de liens entre le composant identifié dans l'orthographe du mot et le sens du mot lui-même; il peut occasionner l'élaboration d'hypothèses explicatives de ces liens.

L'identification d'un composant dans la graphie du mot-cible entraîne un lien avec une unité sémique qui pourra ou non venir s'intégrer à la branche sémique du RCS de ce mot. Par exemple, le procédé de décomposition appliqué à **longtemps** pourra faire apparaître les composants graphiques **long** et **temps** déjà reliés à LONG et TEMPS; la décomposition peut alors être l'occasion de réaliser comment LONG et TEMPS sont également des éléments sémiques de LONGTEMPS.

La décomposition permet parfois de réajuster le RCS du mot-cible qui aurait été qualifié d'exception par le procédé de comparaison oral-écrit. Ainsi, **vraisemblable** et **tournesol** ne sont plus des exceptions à l'emploi du graphème **s** entre voyelles mais des exemples de la primauté d'une contrainte sur une autre; le graphème **s** ne peut habituellement pas représenter le phonème /z/ en position initiale.

Une démarche type de décomposition pourrait consister à chercher à reconnaître dans l'orthographe du mot-cible la présence de constituants signifiants (i.e. mot, radical, affixe connu à l'écrit). Une explication de la présence du constituant reconnu est alors recherchée par élaboration au niveau des branches sémiques. Si une explication plausible est trouvée, le ou les composants peuvent être indiqués par encerclement ou soulignement et faire l'objet de comparaison avec l'analyse de quelqu'un d'autre.

Au moment de produire la graphie du mot-cible, l'utilisation du RCS pourra bénéficier, pour le rappel, de l'organisation de l'information suscitée par le procédé de décomposition. L'élaboration explicative effectuée au cours de l'étude sera susceptible de fournir au PPO plus d'une

voie d'accès aux éléments du RCS. En construction d'image, la décomposition constituera une des premières formes possibles de segmentation. La révision de la graphie produite aura souvent avantage à se faire par composant.

4.3.4 La dérivation

La dérivation consiste à établir des liens entre l'orthographe du mot-cible et celle d'autres formes de ce mot (e.g. forme féminine) ou celle de mots de la même famille lexicale (particulièrement les dérivés). Elle vise principalement l'intégration de morphogrammes non prononcés à la branche graphique du RCS de ce mot. Cette intégration peut généralement se réaliser par l'établissement d'un lien entre un graphème du mot-cible et un graphème de la forme féminine ou d'un dérivé où il a un rôle de phonogramme (e.g. le dernier **t** de **petit** est morphogrammique dans ce mot et phonogrammique dans **petite**; de même pour le **b** dans **plomb** et **plombage**).

Une démarche type de ce procédé pourrait consister à repérer la présence d'un graphème non phonogrammique dans le mot-cible (le procédé de comparaison oral-écrit peut être utilisé à cette fin). Puis, prononcer le mot en oralisant ce graphème de façon à évoquer une autre forme du mot ou un autre mot connu de la même famille (ou quelques-uns d'entre eux) où ce phonème est présent.

Si l'orthographe de ces mots est disponible, l'indication par encerclement ou soulignement de leurs parties identiques pourrait renforcer les CS graphiques des RCS concernés. La comparaison et la discussion avec autrui des relations établies par la dérivation peut mener à reconsidérer les choix effectués.

Lorsque le mot-cible aura à être produit par le PPO, l'activation de RCS de mots de la même famille lexicale (forme dérivée) ou d'une forme plus complète du mot (forme féminine) pourra aider la réactivation de la branche graphique du mot-cible et le rappel particulier du ou des morphogrammes. Si une construction de l'image doit être entreprise, la dérivation pourra suggérer certains phonogrammes et l'utilisation d'un morphogramme

muet. En révision de la graphie produite, la dérivation pourra vérifier la pertinence d'un graphème.

4.3.5 La mnémotechnique

Ce procédé vise l'intégration au RCS de certaines particularités orthographiques du mot-cible pour lesquelles il n'existe pas de correspondance dans les branches phonique et sémique. Il permet de traiter les difficultés de rétention qu'engendrent généralement les éléments logogrammiques.

Une démarche type pourrait consister d'abord à repérer une difficulté orthographique du mot-cible pour laquelle on ne possède pas d'explication (e.g. le s de **toujours**). Puis, imaginer une explication à partir de caractéristiques perceptuelles, sémiques ou phoniques du mot et la formuler (e.g. «*toujours prend toujours un s*»: lien mnémotechnique de nature sémique; «*il y a deux l en parallèle dans parallèle*»: lien perceptif). L'explication personnelle peut être comparée à celle d'autrui et donner lieu à d'autres liens.

Lors d'une éventuelle utilisation du RCS du mot-cible par le PPO, les relations établies de façon mnémotechnique sont susceptibles d'être activées et d'entraîner le rappel des CS graphiques qui y sont rattachées. Ces mêmes relations pourront également jouer un rôle analogue au moment de la révision de la graphie produite.

4.3.6 La comparaison de mots

C'est surtout à partir de la comparaison de l'orthographe de différents mots que peuvent se dégager des constantes du système orthographique et se construire progressivement les CG.

> «*Le vocabulaire lui-même est structuré. Un mot n'est jamais isolé, ni dans la phrase, ni par rapport à ses dérivés ou ses composés. Il en est de même pour les phonèmes, pour les morphèmes, pour toutes les unités de la langue. Ce qu'il faut, ici comme ailleurs, c'est, comme on dit, 'apprendre à apprendre', c'est*

aussi apprendre à l'enfant à utiliser et à créer, par transfert et généralisation, d'autres phrases, d'autres unités ayant avec les premières des rapports étroits et constants. Comme le disait très justement E. Genouvrier, il s'agit non pas de répondre à la question: "Comment ça s'appelle?" ou "Qu'est-ce qu'il faut écrire?", mais à celle-ci: "Comment ça marche?"» (Catach, 1978, p. 110).

La comparaison de mots est susceptible de faire apparaître des similitudes et des différences pour lesquelles peut être entreprise la recherche d'explications. Celles-ci pourront se concrétiser dans la formulation de règles de construction de graphie conforme au système et dans l'identification de contraintes à l'utilisation de certains graphèmes (e.g. l'utilisation de **m** devant **b** et **p**).

Des similitudes graphiques et sémiques révèlent l'appartenance à une même famille lexicale qui justifie en retour l'utilisation de mêmes graphèmes (e.g. **ch<u>au</u>dière** et **ch<u>au</u>dron** comme **ch<u>au</u>d**). Des différences graphiques pour des homophones forcent la différenciation sémique pour l'établissement de liens adéquats (e.g. un point de **repère** mais un **repaire** de brigands). Similitudes et différences correspondent à deux préoccupations du système orthographique: analogie et distinction de forme (Catach <u>et al.</u>, 1980).

Une démarche type de comparaison de mots, inspirée en partie par les travaux de Gillet et Kita (1980), pourrait consister d'abord à rassembler un groupe de mots possédant au moins une caractéristique sémique, phonique ou graphique en commun et dont l'orthographe est connue ou obtenue par consultation. Repérer ensuite les similitudes et différences graphiques par rapport à la caractéristique commune et identifier la difficulté orthographique que fait ressortir cette comparaison. Tenter de justifier les similitudes et d'expliquer les différences. S'il y a lieu, recourir aux règles connues ou en rechercher de nouvelles. Comparer finalement les résultats de cette démarche aux résultats d'autrui (incluant au besoin les ouvrages de référence).

Au cours de la production éventuelle de la graphie d'un mot ayant fait l'objet de comparaison, le PPO pourra recourir aux autres mots

comparés pour le rappel de CS (e.g. l'alignement d'homophones-hétérographes pour le choix d'une graphie). En construction de graphie, lorsqu'une règle n'est pas rappelée clairement et occasionne une hésitation, le recours à d'autres mots où elle est reconnue s'appliquer peut parfois permettre d'en retrouver les conditions et les effets. Par exemple, un nom féminin terminé par /ta/ prendra-t-il un e muet? L'alignement de quelques autres mots en /ta/ dont l'orthographe est connue serait susceptible de favoriser le rappel de la règle. En révision de graphie produite, ce même recours à la comparaison peut être utilisé pour réduire un doute résiduel.

4.3.7 La comparaison graphie-orthugraphe

Ce procédé vise l'ajustement de connaissances spécifiques et générales qui ont servi à la production d'une graphie. Cet ajustement peut résulter de l'ajout, modification ou remplacement, de CS ou RCS du mot produit ou de la reconsidération d'une règle utilisée pour la production. Lorsque l'hypothèse est confirmée, la connaissance concernée se trouve renforcée.

La comparaison graphie-orthographe consiste à confronter à l'orthographe du mot les éléments douteux ou hypothétisés d'une graphie générée. Morf (1986) accordait une place prépondérante à cette démarche cognitive dans sa proposition. Pour lui, l'élève devait arriver à définir la forme correcte d'un mot par contraste, par rapport aux formes possibles.

Une démarche type pourrait être de repérer d'abord dans la graphie produite le ou les éléments pour lesquels un doute subsiste ou qui ont été générés par hypothèse à partir d'autres CS du mot (e.g. connaissances sémiques ou phoniques) ou de CG (application d'une règle de construction). Mettre ensuite ces éléments en parallèle avec l'orthographe du mot et en dégager les similitudes et différences.

Lorsqu'une similitude est dégagée, élaborer sur les facteurs explicatifs de cette conformité pour les renforcer (e.g. rappel du mot de la même famille ayant servi de base à l'hypothèse; rappel des raisons pour lesquelles on a cru que telle règle devait s'appliquer dans ce cas).

Si des différences apparaissent, tenter d'une part de retracer et d'expliquer ce qui a abouti à l'élément cacographique et modifier le RCO en conséquence. D'autre part, élaborer sur ce qui justifie cet aspect de l'orthographe du mot, sur ce qui permettrait de mieux se souvenir de cet aspect, en ayant recours au besoin à d'autres PEO. Finalement, les résultats de cette démarche pourraient faire l'objet d'échanges avec d'autres sur les difficultés orthographiques que le mot présente.

Le procédé de comparaison graphie-orthographe permettra de réaliser un lien direct entre la production orthographique et l'étude de l'orthographe. Au terme du PPO, il pourra transformer la vérification par contrôle externe, dont le but est de s'assurer de produire l'orthographe, en une occasion particulière d'étudier cette orthographe du mot. La correction d'une cacographie à la suite de l'utilisation d'une source externe comme le dictionnaire ne constitue pas en soi et nécessairement une situation d'apprentissage. Ce sera le traitement particulier qu'il occasionnera qui permettra l'intégration de connaissances au RCO. Ce traitement sera possible dans la mesure où il pourra bénéficier du recours aux PEO appropriés.

4.4 L'utilisation de PEO

Chacun des différents PEO présentés ci-haut n'épuise pas à lui seul toutes les possibilités de traitement de l'orthographe à acquérir. Il représente une unité d'étude dont l'utilisation gagnera souvent à être combinée à celle d'autres procédés. Il pourra également être intégré à des démarches d'apprentissage plus complexes. Menant un parallèle entre la didactique des mathématiques et celle de l'orthographe, Vial (1970) propose d'amener l'élève à puiser dans le stock de ses connaissances pour reconstruire expérimentalement l'orthographe française.

> *« Or, manipuler les mots, les désarticuler, combiner des lettres, des syllabes, assurer des dérivations ou compositions, fabriquer même des termes nouveaux, constituent autant d'opérations de même valeur que celles entraînées par le travail sur le matériel mathématique Dienès »* (p. 110).

Un PEO particulier n'a pas nécessairement le même degré de pertinence et d'efficacité selon le mot pour lequel il est utilisé. Un pourcentage important de mots ne se prêtent ni à la décomposition, ni à la dérivation. L'observation seule serait sans doute peu efficace pour un mot comme **anticonstitutionnellement**. Par contre, plus d'un PEO peuvent être nécessaire pour cerner les particularités orthographiques de certains mots. La dérivation pourra s'appliquer par exemple à chacun des composants identifiés dans le mot **longtemps**; une comparaison oral-écrit pourra cheminer parallèlement à une comparaison graphie-orthographe.

L'articulation de différents PEO pourrait former une démarche générale d'étude s'appliquant à tout mot nouveau. Un tentative de décomposer ce mot pourrait d'abord être faite suivie d'une comparaison oral-écrit de l'ensemble du mot ou des composants identifiés. Cette comparaison permettrait de relever s'il y a lieu la présence de graphèmes non phonogrammiques pour lesquels la dérivation serait tentée ou la mnémotechnique utilisée. Une telle intégration de PEO convient particulièrement à l'acquisition de CS.

Par ailleurs, comparaison de mots et comparaison graphie-orthographe pourraient se combiner pour la formulation d'hypothèses sur le fonctionnement du système orthographique (dégagement de constantes ou de règles) et leur mise à l'épreuve par la vérification de graphies produites d'après celles-ci. Cette coordination de PEO convient particulièrement à l'acquisition de CG.

Si les PEO peuvent être utilisés de façon combinée, ils peuvent également s'intégrer à des activités d'apprentissage mises en place spécialement pour les susciter. À la différence des PEO, unités spécifiques d'étude utilisables à la limite de façon individuelle et autonome, les activités d'apprentissage sont en fait des procédés d'enseignement. Elles sont souvent complexes et peuvent comprendre différents moments de mise en situation, de recherche, de leçon et de contrôle. Parfois, plusieurs activités forment entre elles un véritable système comme le cahier des «*familles*», le carnet studiométrique et la boîte à mots de Teresse (1975).

Dans ces conditions, la véritable nature et la place que prennent les procédés d'étude utilisés ne sont pas toujours faciles à préciser.

Utilisés fréquemment, intégrés à des activités variées, eux-mêmes objets de traitement par le retour critique qu'occasionnent les échanges avec d'autres, les PEO sont à leur tour objets d'apprentissage. L'apprentissage des PEO apparaît alors comme une instrumentation vers une autonomisation de l'apprentissage de l'orthographe. Cet apprentissage progressera non seulement dans la mesure où la curiosité et la recherche d'une plus grande connaissance et compréhension de l'orthographe seront maintenues mais aussi dans la mesure où cette recherche bénéficiera de l'instrumentation appropriée que constituent les PEO.

Par leur adéquation à l'organisation des connaissances orthographiques en mémoire (RCO), les PEO en favorisant l'acquisition et la rétention. Par l'analogie de situation qu'ils présentent sur plus d'un point avec la production orthographique, ils contribuent au développement d'habitudes pertinentes de production et de vérification. Par le développement de compétences particulières de traitement de l'écrit, ils assurent davantage d'autonomie dans l'étude continue du système orthographique.

Ce premier temps de la démarche d'élaboration du modèle se proposait d'en établir la structure principale. L'apprentissage de l'orthographe lexicale y est posé comme un phénomène tridimensionnel. Apprendre l'orthographe consisterait à se construire en mémoire une représentation du système orthographique de la langue. Comme alternative conceptuelle à l'opposition habituelle règle-exceptions, le modèle propose une double organisation de l'information orthographique en mémoire. Une organisation de connaissances spécifiques autour de chacun des mots du lexique personnel et une organisation parallèle de connaissances générales par abstraction d'expériences linguistiques particulières. Apprendre l'orthographe serait aussi apprendre à orthographier, i.e. retrouver et utiliser efficacement, en situation d'écriture, l'information en mémoire pour construire ou reconstruire la graphie du mot (connaissances stratégiques). À

ce niveau, les connaissances en mémoire interviennent autant pour la production de la graphie que pour la vérification de sa qualité. Apprendre l'orthographe serait également se construire des moyens spécifiques de traiter l'écrit, d'étudier l'orthographe, moyens qui permettent, de façon continue et éventuellement autonome, l'intégration de nouvelles connaissances et le réajustement des connaissances acquises (métaconnaissances).

Un second temps de cette élaboration devrait permettre, par l'examen de comportements orthographiques observés, de préciser, d'exemplifier et d'ajuster certains éléments du modèle. Malgré l'aspect purement théorique du premier temps d'élaboration, cette démarche n'a toutefois pas été complètement dénuée de préoccupation empirique. Des résultats d'observations et d'expérimentations rapportés par plusieurs des auteurs consultés au cours de cette élaboration ont été examinés. Cet examen recherchait les comportements orthographiques pouvant forcer la reconsidération de certaines parties du modèle ou pousser plus loin son élaboration. Cependant, la diversité des cadres conceptuels ayant présidé aux observations, le fait qu'elles aient surtout porté sur l'orthographe anglaise, la précision insuffisante des conditions de cueillette des données et en particulier l'impossibilité d'obtenir réponse aux nombreuses questions subsidiaires qui surgissent en cours d'analyse ont considérablement limité la portée du recours à ces sources. Afin de pouvoir compter sur des données empiriques de première main, la poursuite de la démarche d'élaboration du modèle a été précédée d'une cueillette d'un ensemble cohérent d'observations pertinentes. La description de cette cueillette fait l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE III

CUEILLETTE D'OBSERVATIONS EMPIRIQUES

Dans la perspective de réaliser une analyse empirique susceptible de permettre l'illustration des principaux éléments du modèle et d'en ajuster et compléter l'élaboration théorique, des élèves de différentes années du primaire ont été placés dans diverses situations orthographiques et certains de leurs comportements ont été recueillis. Cette démarche de cueillette d'informations ne visait que la constitution d'un ensemble de données empiriques pertinentes pour la poursuite de l'élaboration du modèle. Elle ne constituait aucunement une expérimentation au sens d'une mise à l'épreuve empirique de propositions déduites du modèle ou de l'efficacité de modalités d'interventions pédagogiques basées sur celui-ci. Le présent chapitre précise les informations recherchées, présente la démarche générale utilisée pour cette cueillette d'informations, explique le choix des élèves impliqués, fait la description des moyens utilisés et rapporte le déroulement de l'opération. Finalement, le progrès réalisé par les élèves durant cette période est sommairement examiné à la lumière des résultats observés et des commentaires recueillis.

1. INFORMATIONS RECHERCHÉES

Le relevé de comportements orthographiques visait l'apport de données empiriques pertinentes relatives à chacune des trois dimensions de l'apprentissage de l'orthographe proposées par le modèle, soit la connaissance, la production et l'étude de l'orthographe. Pour ce faire, la préparation de mises en situation orthographique devait se préoccuper de rejoindre le plus grand nombre possible d'éléments du modèle sans toutefois viser ni l'exploration exhaustive de ces éléments, ni celle des caractéristiques du système orthographique pouvant s'y rapporter.

Par rapport à la connaissance orthographique, les mises en situation devaient permettre de faire des hypothèses sur les connaissances présentes ou absentes et sur l'organisation en mémoire des connaissances ayant présidé aux comportements observés. Elles devaient porter sur les différents types de connaissances spécifiques i.e. la connaissance de composants (en particulier de composants lexicaux), de phonogrammes, de morphogrammes et d'éléments logogrammiques. Elles devaient également

porter sur un certain nombre de connaissances générales, en particulier la connaissance de graphèmes et de règles courantes.

Par rapport à la production orthographique, les mises en situation devaient permettre d'observer ou de déduire des comportements liés aux différentes unités du processus de production orthographique soit la génération d'image, la réalisation, la révision et le contrôle de graphie. Elles devaient pouvoir mener à la précision des composantes et du déroulement de chacune des unités et à la clarification des interrelations qui existent entre elles.

Par rapport à l'étude de l'orthographe, les mises en situation devaient elles-mêmes être construites en rapport avec des procédés d'étude identifiés par le modèle. Elles devaient placer des élèves en situation d'observation, de comparaison oral-écrit, de décomposition, de dérivation, d'utilisation de moyens mnémotechniques, de comparaison de mots entre eux et de comparaison de graphies à l'orthographe. Elles devaient mener à identifier, dans la mesure du possible, des caractéristiques et des conditions favorables à l'utilisation efficace de ces procédés d'étude.

2. DÉMARCHE GÉNÉRALE

La cueillette de données empiriques a consisté à administrer, comme première mise en situation, une dictée de mots du vocabulaire courant à tous les élèves de trois années scolaires différentes, soit les élèves des deuxièmes, quatrièmes et sixièmes années d'une même école de niveau primaire. Dans un second temps, nous avons procédé à des séances d'activités orthographiques avec quelques-uns des élèves de chacune de ces classes et des observations sur leurs comportements orthographiques et leurs productions ont été recueillies. Finalement, la même dictée de mots a de nouveau été administrée auprès de tous ces élèves.

La première administration de cette dictée avait une triple visée. Par les nombreuses graphies produites, elle devait fournir matière à une analyse de connaissances et de procédés de production orthographiques

des élèves de ce niveau. Elle devait permettre le choix des quelques élèves auprès desquels devaient se dérouler les séances d'activités. De plus, par le portrait d'ensemble donné par les diverses cacographies recueillies, elle devait constituer une toile de fond utile à l'élaboration d'activités appropriées pour ces séances.

L'organisation de séances d'activités d'orthographe auprès de quelques élèves avait pour but de fournir un contexte plus approprié à l'examen du déroulement de la production de graphie et à celui de l'utilisation de différents procédés d'étude. Par le fait de permettre l'interaction entre les élèves, l'échange d'opinion, la discussion, certaines activités étaient susceptibles de faire apparaître des commentaires révélateurs autant sur les connaissances individuelles que sur la façon d'y recourir en situation de production de graphie. Enfin, procédant nous-même à la réalisation d'activités auprès des élèves, il devenait possible d'ajuster celles-ci en fonction de la modification de notre compréhension des phénomènes observés.

La seconde administration de la dictée devait fournir un moyen de vérifier dans quelle mesure les élèves ayant participé aux séances d'activités avaient bénéficié de cette participation. Elle visait également la possibilité d'une mise en perspective temporelle des graphies produites lors de la première administration de la dictée en favorisant la distinction entre le phénomène stable et l'accidentel ou en suggérant l'apparition de certaines modifications aux connaissances orthographiques individuelles. De plus, en doublant le nombre des graphies produites, elle augmentait la probabilité de voir apparaître des comportements orthographiques peu fréquents mais non moins révélateurs.

3. LES ÉLÈVES IMPLIQUÉS

Pour permettre des observations utiles et pertinentes pour ce second temps de l'élaboration du modèle, la cueillette devait se dérouler auprès d'une population d'élèves de langue maternelle française. Une trop forte proportion d'élèves allophones serait susceptible de faire apparaître

des types de difficultés, notamment reliées aux connaissances phonologiques, dépassant le cadre francophone posé au départ pour l'élaboration du modèle.

Une seule école a été choisie pour des raisons de commodité et de disponibilité. Il s'agit d'une école primaire de la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer desservant environ 400 élèves du secteur Pointe-aux-Trembles, répartis en deux groupes de chacune des années de la maternelle à la sixième année et deux groupes de socialisation. La presque totalité des élèves sont de langue maternelle française et proviennent d'un milieu socio-économique et culturel moyen.

Une intervention auprès de trois des six années du primaire a semblé devoir être suffisante pour donner un aperçu des comportements orthographiques de l'ensemble des élèves de ce niveau. La deuxième année présente la situation de début d'apprentissage sans les inconvénients de celle de début de scolarisation où des difficultés d'ordre purement instrumental (e.g. calligraphie indéchiffrable) risquent de compromettre la validité des informations recueillies. La quatrième année semblerait constituer un moment central dans l'apprentissage de l'orthographe. Une comparaison de la distribution des acquisitions orthographiques selon l'année scolaire d'après les échelles Préfontaine et Dubois-Buyse fait ressortir, dans les deux cas, la quatrième année comme l'année où s'acquièrent le plus grand nombre de mots (Préfontaine, 1971, p. 78). L'apport des élèves de sixième permet de compléter un portrait global du niveau primaire.

Les deux groupes de 2^{e} année comptaient au total 54 élèves, ceux de 4^{e} année, 51 élèves et ceux de 6^{e} année, 56 élèves. Deux élèves de chacun de ces groupes, soit quatre élèves par année, ont été choisis pour participer aux séances d'activités orthographiques. Leur choix a été déterminé à partir d'un critère principal, celui du plus grand nombre de cacographies produites à la dictée, moyennant la satisfaction à un certain nombre de contraintes précisées ci-après. Pour le choix de ces élèves, le critère de cacographies produites incluait les graphies illisibles et les absences de graphie.

Le choix de ce seul critère était doublement motivé. Plus les cacographies sont nombreuses, plus l'analyse différentielle qu'elles permettent est facilitée. L'orthographe produite renseigne peu sur les processus impliqués; par contre, la cacographie révèle souvent différents aspects de la démarche utilisée ou du moins permet d'émettre des hypothèses. D'autre part, d'un point de vue éthique, il semblait préférable que le temps consacré aux séances d'activités profite d'abord à ceux dont l'orthographe est davantage lacunaire.

Toutefois, quelques contraintes pouvaient limiter le choix de ces candidats: une langue maternelle autre que française, un handicap sérieux au niveau visuel, auditif ou mental, un retard ou trouble notable du langage parlé, un handicap grapho-moteur important, une instabilité importante du comportement ou un absentéisme chronique. Ces caractéristiques pouvaient expliquer les moins bons résultats à la dictée autrement que par la difficulté d'apprendre. Par contre, les aspects relié à l'histoire scolaire comme le séjour en classe spéciale (réintégration en classe régulière), le redoublement, le fait d'être aidé par l'orthopédagogue de l'école, n'ont pas été pris en compte aux fins de la sélection.

Limiter l'intervention à deux élèves par classe, quatre par année, est apparu suffisant pour assurer une certaine interaction entre eux tout en limitant le dérangement que devait occasionner la sortie de la classe de ces élèves plusieurs fois par semaine et pour plusieurs semaines. De plus, pour faciliter l'observation de comportements individuels, quatre élèves constituaient déjà une nombre élevé.

4. LES MOYENS UTILISÉS

La cueillette d'observations a eu recours à deux moyens différents: l'utilisation d'une liste de mots choisis donnés en dictée et une série d'activités de mise en situation orthographique. La dictée et les séances d'activités sont présentées ici comme deux instruments de cueillette.

4.1 La dictée

Pour être adéquate, la dictée devait être constituée de mots choisis plutôt en fonction des informations recherchées qu'à partir de leur position sur des échelles d'acquisition. Pour constituer une réelle mise en situation de production orthographique, l'administration de cette dictée devait se plier à quelques exigences particulières.

4.1.1 La construction de la dictée

En vue du choix des mots devant composer la dictée, les 3064 mots de l'*Acquisition orthographique du vocabulaire oral* de Préfontaine (1971) ont servi à constituer une base informatisée de données. Pour chacun d'eux, la fréquence à l'oral, la catégorie lexicale (nom, verbe, etc.), le genre et le nombre, s'il y a lieu, et les principales caractéristiques graphiques ont été enregistrées. Plusieurs interrogations de cette base ont permis ensuite de repérer les mots qui, tout en étant parmi les plus fréquents à l'oral, possédaient les caractéristiques graphiques désirées.

Le vocabulaire de Préfontaine (1971) a été choisi comme point de départ parce qu'il est de construction québécoise et fournit pour chacun des mots une fréquence d'apparition à l'oral. Cette fréquence orale a la particularité d'avoir été établie à partir de mots obtenus en situation de production orale très proche de la situation d'écriture; les mots inventoriés ont été relevés dans des journaux de classe, de la maternelle à la troisième année, consignant des mots et des phrases proposés oralement par les élèves.

La préférence pour les mots de plus grande fréquence à l'oral visait à réduire la possibilité de difficulté de compréhension au moment de la dictée. De plus, les mots fréquents sont souvent des mots qui présentent des caractéristiques graphiques particulières. Enfin, ce sont les mots fréquents qui viennent spontanément en situation d'écriture et pour lesquels l'orthographe est très tôt requise. Le relevé d'observations concernant l'acquisition, la rétention et l'utilisation de connaissances à leur égard s'avérait pertinent.

L'utilité de tenir compte de la catégorie morphologique dans le choix des mots résultait de l'application fréquente de certains phénomènes orthographiques à une ou quelques catégories particulières. Le morphogramme non phonogrammique se retrouve surtout chez les adjectifs masculins (e.g. **petit, grand, gros, haut**). Certaines règles ne s'appliquent qu'à une catégorie (e.g. les noms féminins en /te/) ou s'appliquent différemment selon la catégorie (e.g. **fatigant, fatiguant**).

Les caractéristiques graphiques retenues sont celles développées dans le modèle. La dictée devait pouvoir retrouver dans ses mots des composants lexicaux (donc des mots décomposables), des morphogrammes non prononcés (donc des mots dérivables), des éléments logogrammiques et une variété de phonogrammes traduisant la plupart des phonèmes du français. De plus, il fallait des mots susceptibles de faire apparaître la méconnaissance de règles de construction orthographiques, principalement celles relatives aux contraintes positionnelles les plus fréquentes, celles des graphèmes c, g, s et de l'utilisation du m devant b et p.

Pour déceler des mots susceptibles de révéler cette méconnaissance d'une contrainte positionnelle, quelques interrogations complexes de la base de données ont été requises. En effet, ne dicter que des mots où s'applique effectivement une règle positionnelle n'est souvent pas un moyen approprié de vérifier la connaissance de cette règle. Par exemple, des mots comme **maison, oiseau, cuisine** ont recours au graphème s pour représenter /z/ entre deux voyelles mais ce graphème est précisément celui le plus couramment utilisé pour représenter ce phonème alors que z n'apparaît à peu près jamais à l'intérieur d'un mot. Le bon graphème peut alors être utilisé sans connaissance des contraintes positionnelles du s. Par contre, la dictée de mots comme **poisson, police, addition**, peut faire apparaître des graphies révélatrices (e.g. *poison, *polise, *addision) utilisant le graphème s en contravention de la règle positionnelle.

Afin de permettre l'étude de liens entre les connaissances graphiques d'un composé et celles de ses composants, certains des composants ont été ajoutés à la liste. De même, pour explorer la connaissance morphogrammique et le recours à la dérivation dans la

production de graphie, des formes féminines et des mots de même famille ont été retenus en complément des mots à morphogramme choisis.

Comme il ne fallait pas allonger indûment la dictée, les mots présentant le plus de caractéristiques différentes ont été préférés. Au total, 66 mots ont été choisis. Bien que trop limité et spécialisé pour être tout à fait représentatif de l'ensemble des difficultés de l'orthographe lexicale française, ce choix semblait suffisamment adapté à la dimension exploratoire que devait constituer cette seconde partie empirique de l'étude. Le tableau 1 représente les mots choisis pour la dictée.

Tableau 1

Liste alphabétique des mots de la dictée

argent	chaude	jambe	portefeuille
argenté	coup	jambon	recouvert
aussi	coupé	jour	recouverte
aussitôt	couvert	long	sauce
autre	couverte	longtemps	saucisse
autrefois	décembre	longue	savant
beau	demoiselle	mademoiselle	savante
beaucoup	écurie	mal	soir
bien	épicerie	malheureux	suce
bientôt	feuille	méchant	suçon
bon	fois	méchante	température
bonhomme	gentil	plein	temps
bonjour	gentille	pleine	tôt
bonsoir	gourmand	plomb	vert
camp	gourmande	plombier	verte
campe	heureux	pluie	
chaud	homme	porte	

On trouvera au tableau 2 une répartition de ces mots selon les caractéristiques orthographiques retenues. Le tableau présente les 13 mots composés dont les composants, à l'exception de **ma** et **re**, ont été ajoutés aux mots de la dictée. Il présente également les 18 mots contenant un morphogramme lexical (en gras) et, s'il y a lieu, le dérivé ajouté aux mots de la dictée. Enfin, il présente les 11 mots contenant un élément logogrammique (en gras).

Tableau 2

Caractéristiques orthographiques des mots de la dictée

Mot composé	Mot à morphogramme	Dérivé dicté	Mot à élément logogrammique
aussi|tôt	**argent**	**argenté**	**aussitôt**
autre|fois	**beaucoup**		**autrefois**
beau|coup	**camp**	**campe**	**bientôt**
bien|tôt	**chaud**	**chaude**	**bonhomme**
bon|homme	**coup**	**coupé**	**fois**
bon|jour	**couvert**	**couverte**	**heureux**
bon|soir	**gentil**	**gentille**	**homme**
long|temps	**gourmand**	**gourmande**	**longtemps**
ma|demoiselle	**heureux**		**malheureux**
mal|heureux	**long**	**longue**	**temps**
porte|feuille	**longtemps**		**tôt**
re|couvert	**malheureux**		
re|couverte	**méchant**	**méchante**	
	plomb	**plombier**	
	recouvert	**recouverte**	
	savant	**savante**	
	temps	**température**	
	vert	**verte**	

Le tableau 3 présente les mots de la dictée qui sont susceptibles de faire apparaître une méconnaissance d'une contrainte positionnelle à l'utilisation de certains phonogrammes. Apparaissent en caractères gras le ou les phonogrammes du mot dont le remplacement pourrait faire ressortir cette méconnaissance. Par exemple, l'utilisation d'un **e** à la place du **s** de **bonsoir** donnera ***boneoir*** et contreviendra à la règle positionnelle du **c**. L'utilisation de **en** ou **em** pour le **am** de **camp** contrevient à cette même règle alors que l'utilisation, pour le même mot, de **an** ou **en** contrevient à la règle du **m** devant **b** et **p**.

Tableau 3

Mots de la dictée pouvant révéler la méconnaissance d'une règle positionnelle

Règle du C	Règle du G	Règle du S	Règle du M
bonsoir	argent	aussi	camp
camp	argenté	aussitôt	campe
campe	bonjour	décembre	décembre
décembre	gentil	épicerie	jambe
sauce	gentille	sauce	jambon
saucisse	jambe	saucisse	longtemps
savant	jambon	suce	plomb
savante	longue	suçon	plombier
soir			température
suce			temps
suçon			

Les phrases devant servir de contexte à la présentation des mots en dictée ont été formulées en tenant compte de certaines exigences. La phrase devait être simple, courte, facile à comprendre et utiliser le mot-cible dans son sens le plus près de l'utilisation courante par des élèves du primaire. Elle devait, dans le cas d'un mot entrant dans la composition d'un autre, l'employer autant que possible dans un sens relié à ce composé. Pour faciliter l'attention, il semblait préférable que le mot-cible apparaisse en fin de phrase.

Les phrases ont été composées et vérifiées en collaboration avec la personne qui a administré la dictée aux élèves. L'ordre de présentation a d'abord été établi au hasard; quelques mots ont été déplacés pour éviter l'interférence sur les suivants. La liste des mots dictés dans le contexte des phrases formulées et dans l'ordre de présentation apparaît à l'annexe I.

4.1.2 Le protocole de la dictée

La dictée devait être administrée en l'absence du titulaire de classe. Les enseignants ne devaient pas être mis au courant du contenu de celle-ci. Cette décision visait à éviter si possible que les mots de la dictée fassent l'objet d'un enseignement spécifique parallèlement aux séances d'activités, ce qui aurait pu être cause d'interférence.

Une vérification devait être faite au préalable qu'aucun mot de la dictée ne soit déjà affiché en classe. Chaque élève devait n'avoir à sa disposition que crayon à mine et gomme à effacer.

En introduction, les élèves étaient prévenus qu'il ne s'agissait pas d'un examen devant compter pour le bulletin. Ils étaient invités à écrire lisiblement et à tenter d'écrire quand même les mots dont ils ne connaissaient pas bien l'orthographe. Il leur était expliqué que quelqu'un désirait savoir comment ils pensaient que ces mots s'écrivaient.

La prononciation des phrases et en particulier celle des mots devaient correspondre à la prononciation du discours oral habituel et suivre

un débit normal. Elle visait essentiellement l'identification sémantique du mot-cible et non l'apport d'indices pour l'orthographe. Pour simuler adéquatement le moment orthographique de la situation d'écriture, la dictée doit s'adresser à la compréhension, i.e. viser l'activation de la branche sémique du mot-cible par la médiation de la forme orale et non l'activation et l'information de la branche phonique elle-même. Ainsi, le mot **mademoiselle** devait être prononcé /madmwazɛl/. De cette façon, les graphies produites à la dictée devaient ressembler davantage à celles produites en véritable situation d'écriture.

La phrase complète devait d'abord être présentée, puis le mot-cible (e.g. «Mélanie met sa robe longue. Écris: longue.»). Aucune aide ou explication ne devait être apportée sinon la répétition au besoin du mot ou de la phrase. Cet ordre phrase-mot diffère de celui utilisé par Simon (1976); sa dictée débutait par le mot-cible, puis la phrase le contenant et le mot-cible était ensuite répété. La décision de commencer par la phrase repose sur le même motif exposé au paragraphe précédent. La dictée vise l'idée même si elle impose le mot pour l'exprimer. La présentation mot-phrase-mot risque de faire amorcer le processus d'écriture sans attendre la phrase.

L'élève devait répondre, en écrivant le mot-cible seulement, sur trois feuilles-réponses préparées à cette fin. Une feuille-réponse devait être ramassée dès que complétée. Les 66 mots de la dictée ont été répartis en trois listes de 22 mots de façon à permettre la dictée en une, deux ou trois séances. Le nombre de séances était à déterminer au moment de la dictée en fonction du temps disponible et de la capacité d'attention des élèves. Pour chaque séance, une fiche devait être remplie identifiant la classe, la date et l'heure, les mots dictés et la durée approximative de la séance. De plus, tout incident survenu en cours de dictée (e.g. commentaire d'élève) et tout autre remarque pertinente pouvaient y être consignés. Protocole, feuille-réponse et fiche de séance apparaissent en annexe I.

4.2 Les activités de sous-groupe

Comme moyen de collecte d'observations, la mise en place de séances d'activités visait à pallier les limites de la situation de dictée. La dictée permettait le relevé du résultat de l'utilisation de la connaissance orthographique. L'activité devait favoriser le relevé de comportements relatifs à l'acquisition de cette connaissance et au déroulement de son utilisation.

Organisée principalement pour permettre de recueillir des observations, l'activité se devait de susciter également des apprentissages de nature orthographique. Elle ne visait pas nécessairement un aspect précis de l'apprentissage mais devait tenter de toucher à la fois plusieurs des éléments du modèle. Plaçant l'élève dans des situations problématiques reliées à l'étude et à la production orthographique, elle devait fournir l'occasion d'analyser les difficultés rencontrées par l'élève à comprendre et à produire mais aussi les nôtres à interpréter et à intervenir.

4.2.1 La préparation des activités

Les activités ne pouvaient pas faire l'objet d'une préparation élaborée avant les résultats de la dictée. Ceux-ci devaient donner une idée globale de la connaissance et des difficultés orthographiques des élèves des trois années concernées. Elles ne pouvaient non plus être précisées avant de connaître quels élèves y participeraient et quels étaient leurs profils individuels. De plus, il pouvait s'avérer nécessaire, avant l'élaboration d'une activité, de procéder à une évaluation particulière (e.g. lecture, discrimination visuelle et auditive en 2^{e} année) ou d'effectuer un essai en vue de mieux estimer le degré de difficulté de l'activité projetée. Enfin, l'activité devait également pouvoir résulter de l'observation réalisée au cours d'une activité antérieure.

Le modèle a servi de source et de cadre à l'élaboration des activités. La plupart d'entre elles étaient conçues de façon à susciter le recours aux différents PEO, à exercer différentes phases du PPO et à aborder le traitement de diverses connaissances orthographiques. Comme le mot est

au centre de la structure du modèle, l'activité devait accorder une place centrale au mot.

Le choix d'amener les élèves à travailler sur des mots plutôt que sur un texte avait l'avantage d'éviter d'avoir à traiter les problèmes syntaxiques et grammaticaux, domaine très important mais en dehors des limites établies pour cette étude. Il favorisait en même temps la centration de l'attention sur la langue plutôt que sur le message. À la différence de la situation de dictée où le mot isolé risque de ne pas être abordé par sa branche sémique, l'activité possède comme situation la souplesse permettant de veiller à la compréhension et d'ajouter au besoin le contexte sémantique nécessaire.

Pour pouvoir bénéficier en cours d'activité des informations apportées par la dictée, il fallait que certaines des activités portent sur quelques-uns des mots dictés. Ce lien entre activité et dictée était particulièrement requis pour l'étude de CS. Une connaissance spécifique à un mot donné nécessite pour son acquisition l'utilisation du mot lui-même. Cependant, seulement 20 des 66 mots de la dictée ne devaient être utilisés à cette fin; ils constituent la liste A du tableau 4.

En plus, 20 autres mots ne seraient utilisés qu'aux dernières séances pour une activité d'étude autonome de ces mots; ils constituent la liste B du tableau 4. Enfin, pour ne pas compromettre la possibilité d'estimer le progrès réalisé durant la période des séances d'activités, les 26 autres mots de la dictée ne devaient en aucune façon être utilisés en cours d'activité; ils forment la liste C du tableau 4.

Pour plus de commodité, la description sommaire des activités préparées apparaît plus bas à la section de ce chapitre décrivant le déroulement général de l'opération.

Tableau 4

Répartition des mots de la dictée selon leur utilisation au cours des séances d'activités

Liste A	Liste B	Liste C
argent	autre	aussi
argenté	autrefois	aussitôt
beau	décembre	bien
beaucoup	demoiselle	bientôt
coup	écurie	bon
coupé	fois	bonhomme
couvert	gourmand	bonjour
couverte	gourmande	bonsoir
épicerie	long	camp
heureux	longtemps	campe
jambe	longue	chaud
jambon	mademoiselle	chaude
mal	plein	feuille
malheureux	pleine	gentil
plomb	sauce	gentille
plombier	saucisse	homme
recouvert	savant	jour
recouverte	savante	méchant
suce	température	méchante
suçon	temps	pluie
		portefeuille
		porte
		soir
		tôt
		vert
		verte

4.2.2 Le relevé des observations

Pour chacune des séances d'activités, les productions graphiques de chacun des élèves, incluant lorsque possible celles exécutées au tableau, devaient être conservées après avoir été dûment identifiées et datées. Toute observation pertinente pouvait être ajoutée de façon à faciliter l'interprétation ultérieure de l'ensemble du cheminement individuel.

Chaque séance devait être enregistrée sur magnétophone. Cet enregistrement devait permettre de consigner le plus de faits possibles, principalement les échanges verbaux entre les participants. Il pouvait également faire apparaître certains faits passés inaperçus en cours de séance. Il permettrait de réduire la prise de notes toujours difficilement réalisable en cours d'activité.

Un journal de bord servirait à noter, pour chacune des séances, les activités prévues et le détail du déroulement de chacune d'entre elles. La rédaction du journal de bord pourrait grandement bénéficier de l'enregistrement magnétophonique et des documents de travail des élèves[1].

La présence occasionnelle en cours de séance d'observateurs de l'extérieur devait finalement fournir la possibilité d'un retour critique sur l'ensemble du déroulement et particulièrement sur la fidélité du journal de bord.

5. LE DÉROULEMENT DE LA CUEILLETTE

L'ensemble des cueillettes se sont effectuées du début du mois d'octobre à la mi-décembre 1984. Elles ont été précédées de rencontres avec la directrice, les titulaires des années impliquées et l'orthopédagogue de l'école dans le but de clarifier les objectifs de la démarche et d'établir le calendrier et les horaires.

---

1. Le journal de bord ainsi que les enregistrements sur bandes sont disponibles pour consultation.

5.1 La première dictée

La dictée a été administrée les 2, 3 et 4 octobre par l'orthopédagogue de l'école. Cette collaboration de l'orthopédagogue avait l'avantage de permettre que la dictée soit donnée par la même personne dans toutes les classes. Le fait qu'elle soit connue de tous les élèves et qu'elle les connaisse bien a grandement facilité le déroulement de cette intervention en l'absence du titulaire.

En 2e année, la dictée a été administrée en trois séances pour un groupe et en deux séances pour l'autre groupe. Il a fallu à chaque groupe environ 80 minutes au total des séances pour compléter la dictée, instructions comprises. Les deux groupes comptaient chacun 27 élèves présents mais une élève du premier groupe n'a participé qu'à deux des trois séances de son groupe. En 4e année, la dictée a été administrée en une seule séance dans chacun des deux groupes. Chaque séance a duré environ 35 minutes. Les deux groupes comptaient respectivement 26 et 24 élèves présents. En 6e année, la dictée a également été administrée en une seule séance d'une durée d'environ 20 minutes. Les deux groupes comptaient respectivement 26 et 29 élèves présents.

Tableau 5
Répartition des graphies produites à la dictée 1 selon le type et le degré

Type de graphie	2ième	4ième	6ième	Ensemble
Graphies correctes	655	2150	2961	5766
Cacographies	2812	1150	667	4629
(différentes)	(1542)	(500)	(273)	(1960)
Grahies non retenues	75	0	2	77
Total des graphies	3542	3300	3630	10472
Nombre d'élèves	54	50	55	159

Cette dictée auprès de ces 159 élèves a permis de recueillir 10472 graphies pour l'ensemble des 66 mots. De ce nombre, 5766 correspondaient à l'orthographe, 4629 constituaient des cacographies, dont 1960 cacographies différentes, et 77 graphies n'ont pas été retenues parce que illisibles ou ambiguës. Le tableau 5 en présente la répartition par année. On trouvera à l'annexe II l'ensemble des graphies produites pour chacun des mots de la dictée.

5.2 Le choix d'élèves pour les séances d'activités

En vue du choix de deux élèves par classe devant participer aux séances d'activités, la dictée a été corrigée de façon stricte, i.e. seule la graphie exactement conforme à l'orthographe a été comptée. Un seul élève, un élève de 6e année, a réussi à écrire tous les mots correctement. Par contre, un seul élève de 2e année n'a réussi qu'un seul mot. Le tableau 6 présente les résultats globaux pour chacune des années.

Tableau 6
Résultats de chacun des degrés à la dictée 1

Degré	Nombre d'élèves	Score minimum	Score maximum	Moyenne	Écart type	Médiane
2e année	53[1]	1	38	12,3	9,2	9,8
4e année	50	15	62	43,0	10,6	44,0
6e année	55	30	66	53,8	7,9	54,7

Dans le premier groupe de 2e année, Mathieu a été choisi parce qu'il a obtenu le score le plus bas, n'ayant écrit correctement qu'un seul mot. Il a été choisi malgré qu'il manifestait une difficulté de prononciation très

1. Une copie a été exclue en raison de l'absence de l'élève à une des parties de la dictée.

limitée à sonoriser certaines consonnes ([(tepɔpɔ] pour /debɔbɔ/). Des deux élèves ayant réussi deux des mots de la dictée, Christian a été choisi au hasard.

Dans le second groupe de 2e année, trois élèves avaient obtenu un score de deux. Un d'entre eux manifestait un important retard de langage et n'a pas été retenu. Julie B. et Sylvain devenaient les choix pour ce groupe.

Dans le premier groupe de 4e année, l'élève ayant obtenu le score le plus bas présentait des difficultés généralisées d'apprentissage et de comportement. Selon l'orthopédagogue, il savait à peine lire. Il n'a pas été retenu. Julie H. et Martine étaient les deux autres élèves aux scores les plus bas, elles avaient obtenu respectivement 26 et 29.

Tableau 7
Score à la dictée 1 des élèves choisis pour les activités

Groupe	Élève choisi	Score
2e année		
groupe 1	Christian	2
	Mathieu	1
groupe 2	Julie B.	2
	Sylvain	2
4e année		
groupe 1	Julie H.	26
	Martine	29
groupe 2	Carole	29
	Jean	15
6e année		
groupe 1	Annie	38
	Stéphane	30
groupe 2	Éric	41
	Robin	41

Pour tous les autres groupes, les élèves choisis avaient obtenu les résultats les moins élevés de leur groupe et même de leur année. Le tableau 7 présente par groupe la liste et le score des élèves qui devaient participer aux séances d'activités. Les graphies produites par chacun d'eux apparaissent à l'annexe III.

5.3 Les séances d'activités

Un total de 50 séances d'activités ont été réalisées sur une période de six semaines allant du 1er novembre au 14 décembre. Pour des raisons de coordination d'horaires, le sous-groupe prévu des quatre élèves de 2e année a été scindé en deux, 13 séances ont eu lieu avec Julie B. et Sylvain (ci-après sous-groupe 2a) et 12 séances avec Christian et Mathieu (ci-après sous-groupe 2b). Les sous-groupes de 4e et 6e ont participé respectivement à 13 et 12 séances.

Les séances ont été réparties à raison de deux séances par sous-groupe par semaine. Chaque séance durait un maximum de 45 minutes en 2e année et de 30 minutes avec les autres groupes. Le temps effectif d'activité dans les sous-groupes de 2e année n'était pas sensiblement plus élevé que dans les autres sous-groupes dû au surplus de temps nécessité par les mises en situation.

Le déroulement des séances d'activités est présenté ici de façon sommaire. Il vise à permettre une vue d'ensemble de cet aspect plus individualisé de la cueillette d'observations. Il fournira le contexte plus large utile à une meilleure compréhension des références qui y seront faites au prochain chapitre.

Pour mettre en relief la continuité d'une séance à l'autre dans les activités auprès du même sous-groupe, celles-ci sont présentées à la suite alors que le cheminement des quatre sous-groupes s'est déroulé en réalité de façon parallèle. Plusieurs activités ont été reprises, moyennant adaptation, dans plus d'un sous-groupe. Pour éviter d'inutiles répétitions, la description d'une activité pourra référer à celle d'une séance précédente ou à une activité d'un autre sous-groupe.

5.3.1 Activités avec le sous-groupe 2a

Séance 2a-1

- Échange avec Julie et Sylvain pour d'abord faire connaissance et vérifier certains aspects du langage (prononciation, structure de phrase et expression d'idée).
- Vérification de la discrimination de certains phonèmes ([p/b], [d/t], [k/g], [f/v], [m/n] et [s/z]) à l'aide de paires minimales. L'élève indique, parmi ceux qu'il a réalisés, le dessin représentant le mot prononcé.
- Investigation de la capacité de lire ou de déchiffrer les mots de la liste A auxquels sont ajoutés les mots ayant servi à l'activité précédente.

Séance 2a-2

- Reprise de l'activité de discrimination de phonèmes. Celle de la veille comptait sur des dessins de mots faits par les élèves mais ces dessins se sont avérés souvent ambigus. Cette fois, les reproductions des mots sont celles d'adultes et sont facilement reconnaissables.
- Suite de l'activité de lecture de mots entreprise la veille.
- Vérification de la discrimination de graphèmes (b/d, m/n, p/q, f/f et n/u) et de séquences graphiques (ou/uo, an/na, in/ni, on/ou/no/uo). Dans une série de graphèmes, l'élève doit repérer ceux qui sont différents d'un graphème-témoin.

Séance 2a-3

- Découpage syllabique de mots. Les mots choisis sont les mots plurisyllabiques lus facilement et manifestement compris à l'activité de lecture des séances précédentes. Le mot est d'abord écrit au tableau, les élèves le lisent et suggèrent une phrase pour en faire apparaître le sens. À tour de rôle, un élève découpe oralement le mot en syllabes en frappant dans les mains et suggère une coupure correspondante à l'écrit.
- Repérage de phonogramme. Les mots sont monosyllabiques et choisis comme à l'activité précédente. Le mot est d'abord écrit au tableau, lu et expliqué. Le dernier phonème est recherché; «*le son qu'on <u>dit</u> à la fin*». Recherche ensuite du phonogramme qui transcrit ce phonème et soulignement de la ou des lettres concernées. Reprise avec «*le son qu'on dit avant*».
- Recherche libre à l'oral de mots contenant [wa].

Séance 2a-4

• Redictée des mots de la liste A et notation de comportements observés en situation de production orthographique.

• Activité d'observation de mots. Les mots sont choisis dans la liste A. Le mot est présenté aux deux élèves simultanément, chacun doit l'observer, se fermer les yeux, tenter de le visualiser puis se rendre à son pupitre l'écrire sur un petit billet distribué à cette fin. Au retour, il compare sa graphie à l'orthographe. Si sa graphie n'est pas conforme, il reprend l'observation, la visualisation du mot et retourne l'écrire sur un nouveau billet.

Séance 2a-5

• Rappel par les élèves de mots vus à une séance antérieure. Pour chaque mot rappelé, ils sont invités à dire ce qu'ils ont retenu de l'orthographe.

• Observation de mots. L'activité se déroule comme à la séance précédente.

• Observation de mots avec délai et distraction. L'activité se déroule comme précédemment sauf que, avant d'aller écrire le mot à son pupitre, l'élève doit se rendre au tableau compléter une partie d'un dessin (un bonhomme) qu'il est en train d'exécuter parallèlement à cette activité.

Séance 2a-6

• Rappel de mots vus à une séance antérieure.

• Observation de mots avec délai et distraction.

• Épellation de mots par syllabe. Elle consiste à épeler dans l'ordre chacune des syllabes en nommant celle-ci (e.g. pour **maison**: m a i [mɛ], s o n [zɔ]). Cette épellation se fait en présence du mot écrit, après lecture et explication.

• Cueillette de mots dont l'orthographe est connue. Chacun est invité à proposer un mot dont il prétend connaître l'orthographe. Cette connaissance est vérifiée par épellation littérale. Lorsque confirmée, le mot est écrit.

Séance 2a-7

• Production de graphie de mot dicté et vérification par syllabe. Les mots choisis pour cette activité sont des mots de la liste A qui contiennent un morphogramme ou sont le féminin ou un dérivé d'un de ces mots. Ils sont présentés en alternance (e.g. **couverte**, **couvert**, **argenté**, **argent**, ...). Le mot dicté doit d'abord être syllabé, oralement au début de l'activité (comment il faut le dire pour l'écrire?), puis intérieurement (combien il y a de syllabes?). Chacun écrit ensuite le mot comme il le pense. Enfin, la graphie est comparée syllabe par syllabe avec l'orthographe.

• La même activité est reprise différemment. Cette fois, à tour de rôle, un élève dicte le mot à l'autre.

N.B. Une observatrice assiste à cette séance.

Séance 2a-8

• Rappel de mots vus à une séance antérieure.

• Production de graphie de mot dicté par l'autre élève et vérification par syllabe comme à la séance précédente.

• Correction de cacographie. Les mots choisis pour cette activité sont tirés des premiers échelons des échelles d'acquisition orthographique. Chaque mot a préalablement été écrit sur un petit carton et présente une omission (e.g. ***mama**, ***bébe**), une inversion (e.g. ***muolin**, ***chevla**) ou une substitution (e.g. ***jeval**, ***salate**). Il est présenté comme une graphie produite récemment dans une autre classe par un élève distrait. Les élèves sont informés de quel mot il s'agit, ils doivent repérer l'erreur commise et effectuer la correction.

Séance 2a-9

• Rappel de mots vus à une séance antérieure.

• Production de graphie de mot dicté par l'autre élève et vérification par syllabe (séance 2a-7).

Séance 2a-10

• Rappel de mots vus à une séance antérieure.

• Lecture et explication au besoin d'une série de mots devant être utilisés au cours de l'activité suivante. En alternance, chaque mot est

présenté à un élève pour identification puis présenté à l'autre pour confirmation.

• Identification de phonogrammes transcrivant le phonème /ã/. Le mot est d'abord présenté oralement aux élèves et il leur est demandé si ce mot contient /ã/ (si on dit /ã/ lorsqu'on dit ce mot). Si oui, la forme écrite leur est présentée et ils doivent trouver les lettres qui transcrivent ce phonème (nommer les lettres qui font /ã/). Ces mots sont conservés pour l'activité suivante.

• Recherche de la règle d'utilisation d'un **m** plutôt qu'un **n**. Exploration des hypothèses personnelles. Puis, exposé succinct de la règle: en avant d'un **b** ou d'un **p**. Vérification de la compréhension en reprenant quelques mots. Le **m** ou le **n** est alors caché et ils doivent dire ce qu'ils croient devoir être utilisé. Puis, la lettre cachée est découverte et ils sont invités à justifier le graphème.

Séance 2a-11

• Discussion et élaboration avec les élèves d'une démarche d'étude de mots. Des mots contenant /ã/, utilisés à la dernière séance, sont retenus pour cette activité. Il leur est suggéré de chercher comment aider un autre élève qui aurait ces mots à étudier.

• Mise en application d'une des démarches proposées. Chacun dicte un mot à l'autre qui vient ensuite en vérifier l'orthographe. S'il ne l'a pas écrit correctement, il va le copier au tableau puis sur sa feuille.

Séance 2a-12

• Lecture et explication au besoin des mots de la liste B qu'ils rencontrent pour la première fois en cours de séance. Le mot est présenté simultanément aux deux élèves qui peuvent s'entraider.

• Regroupement de mots. Les mots de la liste B sont étalés sur la table et les élèves sont invités à les examiner, à indiquer verbalement ceux qui pourraient aller ensemble et à justifier leur choix.

• Étude des mots de la liste B selon la démarche désirée. Les 20 mots, écrits sur des petits cartons séparés, sont partagés également. Chacun regarde attentivement un mot, puis va l'écrire au tableau. Il revient à sa place pour vérifier, retourne au tableau pour corriger, revient vérifier

ainsi jusqu'à ce que le mot soit conforme à l'orthographe. Alors, il le copie sur une feuille.

Séance 2a-13

- Suite de l'étude libre des mots de la liste B.
- Activité d'évaluation. Chacun est appelé à dire ce qu'il croit avoir appris au cours de ces rencontres.

5.3.2 Activités avec le sous-groupe 2b

Séance 2b-1

Séance composée essentiellement des activités réalisées avec Julie B. et Sylvain aux séances 2a-1 et 2a-2.

- Échange pour faire connaissance et vérifier le langage.
- Vérification de la discrimination de certains phonèmes avec une analyse particulière du problème de prononciation de Mathieu.
- Investigation de la capacité de lire ou de déchiffrer les mots de la liste A auxquels sont ajoutés les mots ayant servi à l'activité précédente.
- Vérification de la discrimination de graphèmes et de séquences graphiques.

N.B. Christian est absent. Toutes les activités sont réalisées avec Mathieu et sont reprises avec Christian avant la séance suivante.

Séance 2b-2

- Découpage syllabique de mots (séance 2a-3).
- Découpage syllabique de mots proposés par les élèves.
- Repérage de phonogrammes (séance 2a-3).
- Recherche libre à l'oral de mots contenant /ɛ/.

Séance 2b-3

- Redictée des mots de la liste A et notation de comportements observés en situation de production orthographique.
- Observation de mots (séance 2a-4).

Séance 2b-4

Séance composée des mêmes activités que la séance 2a-5.

- Rappel de mots déjà vus.
- Observation de mots.
- Observation de mots avec délai et distraction.

Séance 2b-5

- Rappel de mots déjà vus.
- Combinaison de l'activité de syllabation à celle d'observation de mot et production après délai et distraction. Le mot observé est d'abord syllabé oralement et les syllabes écrites sont ensuite séparées par un trait vertical sur la graphie observée. L'activité se poursuit par la reproduction de mémoire, après distraction, et la vérification comme décrit aux séances 2a-4 et 2a-5.
- Cueillette de mots dont l'orthographe est connue (séance 2a-6).

Séance 2b-6

Séance composée des mêmes activités que la séance 2a-7:

- Production de graphie de mot dicté et vérification par syllabe.
- Activité reprise différemment. Le mot est dicté par un élève à l'autre.

Séance 2b-7

- Production de graphie de mot dicté et vérification par syllabe (séance 2a-7).
- Correction de cacographie (séance 2a-8).

N.B. Mathieu est absent. Les activités sont réalisées avec Christian et reprises le lendemain avec Mathieu.

Séance 2b-8

Séance composée des mêmes activités que la séance 2a-9:

- Rappel de mots déjà vus.
- Production de graphie de mot dicté par l'autre, vérification et correction (séance 2a-7).

Séance 2b-9

Cette séance est composée des mêmes activités que la séance 2a-10:

- Rappel de mots déjà vus.
- Lecture et explication au besoin d'une série de mots devant être utilisés au cours de l'activité suivante.
- Identification de phonogrammes transcrivant le phonème /a/.
- Recherche de la règle d'utilisation d'un m plutôt qu'un n.

N.B. Un observateur assiste à cette séance.

Séance 2b-10

- Discussion et élaboration avec les élèves d'une démarche d'étude de mots (séance 2a-11).
- Mise en application d'une des démarches proposées. Chacun pige un mot au hasard et le dicte à l'autre qui l'écrit puis vient vérifier et corrige si nécessaire.
- Reprise avec les deux élèves, à leur demande, d'une partie de l'activité de correction de cacographie (séance 2a-8).

Séance 2b-11

Séance composée des mêmes activités que la séance 2a-12.

- Lecture et explication au besoin des mots de la liste B qu'ils rencontrent pour la première fois en cours de séance.
- Regroupement de mots.
- Étude des mots de la liste B selon la démarche désirée. Les 20 mots sont partagés également au départ. Chacun dicte un à un les mots de sa série à l'autre qui vient vérifier et corrige au besoin.

Séance 2b-12

- Suite de l'étude libre des mots de la liste B.
- Activité d'évaluation. Chacun est appelé à dire ce qu'il croit avoir appris au cours de ces rencontres.

5.3.3 Activités avec le sous-groupe 4

Séance 4-1

- Échange pour faire connaissance avec Carole, Jean, Julie H. et Martine. Brève explication de la raison de ces rencontres.

• Redictée des mots de la liste A. Observation de comportements en situation de production de graphie.

• Cueillette et comparaison de l'orthographe de mots se terminant par /ø/. L'orthographe du mot proposé est rappelée collectivement et affichée au tableau. Les mots sont ensuite comparés pour dégager ce qu'ils ont de semblable et de différent. Recherche collective d'explication du phénomène de la présence pour certains mots d'un x final.

Séance 4-2

• Rappel individuel par écrit des mots en /ø/ trouvés à la séance précédente dont on se souvient de l'orthographe. La liste des mots trouvés est ensuite inscrite au tableau et l'orthographe des listes individuelles est vérifiée et corrigée au besoin.

• Poursuite de la recherche d'explication amorcée à la séance précédente. Chaque hypothèse émise fait l'objet d'une vérification collective de son application à tous les mots trouvés.

Séance 4-3

• Rappel de la règle concernant les mots masculins en /ø/ trouvée la veille. Recherche d'exemples.

• Étude du mot **malheureux**. Rappel de son orthographe. Recherche de mots de la même famille. Comparaison de l'orthographe des mots trouvés. Identification des difficultés orthographiques de ces mots.

• Décomposition de mots en /ø/ d'une liste qui leur est fournie. Ils procèdent par équipe de deux.

Séance 4-4

• Rappel de l'orthographe du mot **malheureux** et de celle des mots de la même famille vus à la dernière séance. Les élèves sont questionnés sur leurs façons d'effectuer ce rappel.

• Investigation de leurs façons de faire lorsqu'ils ont des mots à étudier à la maison ou en classe.

• Recherche d'autres façons de procéder pour l'étude de l'orthographe en leur proposant le mot **recouvert** puis **beaucoup** comme point de départ.

Séance 4-5

• Décomposition de mots. Des explications sont d'abord fournies pour quelques mots. Les élèves doivent ensuite rechercher des explications possibles de la présence du composant identifié.

Séance 4-6

• Dictée d'adjectifs masculins terminés par un morphogramme (e.g. **bavard, blond, court**). Vérification et correction collective. Pour chaque mot, l'orthographe est présentée au tableau et les réactions recueillies. Les cacographies produites sont ajoutées à la suite et mettent en relief les difficultés orthographiques du mot, en particulier la présence d'un morphogramme.

• Recherche d'explications de la présence de morphogramme. Dégagement de la règle de formation de masculins à partir de la forme féminine.

• Dictée d'autres adjectifs masculins et vérification immédiate après chaque mot de l'application de la règle dégagée.

• Comparaison graphie-orthographe. Dictée d'un mot (**recouverte**) dont l'orthographe est ensuite écrite au tableau. Les cacographies produites sont ajoutés à la suite. Pour chaque cacographie, les élèves sont interrogés sur ce qui a bien pu être à l'origine de celle-ci.

Séance 4-7

• Comparaison de mots contenant le phonème /ɑ̃/. Une soixantaine de mots contenant les graphèmes **an, en, am** et **em**, chacun sur un petit carton, sont présentés aux élèves. Ils doivent les identifier et ne retenir que ceux contenant /ɑ̃/; des mots-pièges ont été insérés dans l'ensemble (e.g. **banane, flamme** et **examen**). Ensuite, à deux, ils doivent regrouper les mots selon le phonogramme du /ɑ̃/ (les /ɑ̃/ qui sont écrits pareils). Recherche d'une explication de la présence parfois d'un **m** et parfois d'un **n** dans le phonogramme (pourquoi il y a des /ɑ̃/ avec **n** et des /ɑ̃/ avec **m**?).

• Comparaison de mots contenant le graphème **s**. Déroulement analogue à l'activité précédente. Ils doivent regrouper les mots contenant la lettre **s** selon son rôle phonogrammique (comment on dit le **s**?).

N.B. Une observatrice assiste à cette séance.

Séance 4-8

♦ Rappel de l'activité de la dernière séance. Rappel des phonèmes impliqués, de la règle dégagée.

♦ Reprise et poursuite de l'activité avec les mots contenant le graphème **s**. Recherche d'une règle pour l'utilisation du graphème **s** pour transcrire le phonème /z/ (quand le **s** fait /z/). Vérification des propositions de règle auprès des mots sur cartons.

♦ Dictée de logatomes. Les logatomes choisis sont dissyllabiques et contiennent un phonème /s/ intervocalique (e.g. [fysɔ], [sisi]). Les graphies produites sont transcrites au tableau. Examen et discussion des graphies produites. Vérification que chacune est une graphie possible du logatome dicté (e.g. est-ce possible que ça fasse [fysɔ]?).

Séance 4-9

♦ Comparaison graphie-orthographe. Les mots choisis pour cette activité sont ceux de la liste A. À tour de rôle, chaque élève pige un mot sur carton et dicte ce mot aux trois autres. Si des corrections ont lieu durant la production de la graphie, l'élève est interrogé sur ce qui s'est passé. L'orthographe du mot est ensuite présentée et copiée, s'il y a lieu, sous la graphie produite. Tous sont invités à émettre une opinion sur ce qui a pu mener à produire telle cacographie. Finalement, recherche collective de moyens pour se souvenir de l'orthographe du mot.

Séance 4-10

♦ Étude de mot. Recherche du procédé d'étude approprié. Les mots utilisés pour l'activité n'ont pas été utilisés au cours des séances précédentes, ils sont composés d'une variété de mots à composants, à morphogrammes et des mots comportant diverses autres difficultés orthographiques. Un élève pige un mot, le montre aux autres et tous tentent d'identifier les difficultés orthographiques que présente ce mot. Dans un second temps, on simule la situation d'aider quelqu'un à retenir la particularité orthographique identifiée (e.g. quoi suggérer à quelqu'un qui voudrait retenir que le mot **danger** se termine par **er**).

♦ Comparaison graphie-orthographe. Suite de l'étude des mots de la liste A commencée à la séance précédente.

N.B. Un observateur assiste à cette séance.

Séance 4-11

• Révision de graphie de logatome. Le premier logatome choisi pour cette activité nécessite l'utilisation d'un **m** devant le **p** ([tapɛ̃]). Le second requiert une combinaison de graphèmes respectant les contraintes positionnelles du **g** ([sofa]). Le logatome est présenté aux élèves. Une série de graphies de ce logatome leur est remise; ces graphies contreviennent ou non à la règle concernée. Ils doivent biffer les graphies qui ne conviennent pas. Les choix sont discutés et la règle rappelée.

• Discussion et élaboration avec les élèves d'une démarche d'étude de mots nouveaux, différents de ceux de la dictée. Au départ, les mots sont répartis au hasard entre les élèves. Ils doivent suggérer comment aider un autre à étudier ses mots.

• Mise en place de la démarche proposée. Ils forment des équipes de deux. Celles-ci se partagent la surface du tableau. Un élève dicte, l'autre écrit et reçoit les commentaires du premier. Puis, les rôles sont inversés.

Séance 4-12

• Discussion et élaboration avec les élèves d'une démarche d'étude des mots de la liste B qu'ils rencontrent pour la première fois au cours des séances.

• Mise en place de la démarche proposée. Même démarche choisie qu'à la séance précédente. À la fin de chaque série, ils échangent leurs mots de façon à ce que chacun puisse traiter l'ensemble des 20 mots.

Séance 4-13

• Poursuite de l'activité d'étude des mots de la liste B.

• Activité d'évaluation. Chacun est appelé à dire ce qu'il croit avoir appris au cours de ces rencontres.

5.3.4 Activités avec le sous-groupe 6

Séance 6-1

• Échange pour faire connaissance avec Annie, Éric et Stéphane. Brève explication de la raison de ces rencontres.

• Redictée des mots de la liste A. Observation de comportements en situation de production de graphie.

• Cueillette et comparaison de l'orthographe de mots se terminant par /e/ (séance 4-1).

N.B. Robin est absent. Les activités se déroulent avec les trois autres élèves. Seule la redictée des mots de la liste A est reprise avec Robin avant la séance suivante.

Séance 6-2

• Rappel collectif des activités de la dernière séance, de la question demeurée sans réponse. Rappel libre individuel et par écrit des mots en /e/ trouvés à la séance précédente et dont on se souvient de l'orthographe. Après correction, la liste est dressée au tableau.

• Poursuite de la recherche d'explication amorcée à la séance précédente. Examen d'une liste d'une soixantaine de mots en /e/. Ils sont invités à trouver des mots de la même famille pour certains d'entre eux. Chaque hypothèse émise expliquant la présence d'un **x** final fait l'objet d'une vérification de son application à tous les autres mots.

• Étude du mot **malheureux** pour introduire le procédé de décomposition.

Séance 6-3

• Investigation de leurs façons de faire lorsqu'ils ont des mots à étudier à la maison ou en classe.

• Étude de mot. Exploration de différents procédés d'étude (décomposition, dérivation, comparaison oral-écrit) à l'aide des mots **recouvert, beaucoup, plomb, argent, suçon** et **grand**. Pour chaque mot, vérification de la possibilité de le décomposer. Pour chaque composant, s'il y a lieu, identification des syllabes et des phonogrammes qui le constituent. Tentative de justifier tout autre graphème par la recherche de mots de même famille.

Séance 6-4

• Rappel d'activités réalisées et de mots vus à la dernière séance. Retour sur les caractéristiques orthographiques de certains des mots étudiés.

• Étude de mots. Poursuite de l'activité de la séance précédente.

Séance 6-5

• Dictée d'adjectifs masculins terminés par un morphogramme (séance 4-6).

• Recherche d'explication sur la présence du morphogramme. Dégagement de la règle de formation de masculins à partir de la forme féminine.

• Étude du mot **suçon**. Recherche des difficultés orthographiques du mot. Examen et rappel des contraintes positionnelles du graphème **c** dans la transcription du phonème /s/.

Séance 6-6

• Comparaison de mots contenant le phonème /ã/ (séance 4-7).

• Comparaison de mots contenant le graphème **s** (séance 4-7).

• Dictée de logatomes (séance 4-8).

Séance 6-7

• Rappel des activités réalisées à la dernière séance.

• Dictée de logatomes en rapport avec les contraintes positionnelles des graphèmes c, g, m et s (e.g. [ʁaso], [ʒelɑ], [ʁãbɑ]). Examen et comparaison des graphies produites, discussion et vérification du respect de ces contraintes positionnelles.

Séance 6-8

• Comparaison graphie-orthographe utilisant des mots de la liste A (séance 4-9).

Séance 6-9

• Étude de mots différents de ceux de la dictée (séance 4-10).

• Comparaison graphie-orthographe utilisant des mots de la liste A (séance 4-9).

N.B. Un observateur assiste à cette séance.

Séance 6-10

• Révision de graphie de logatome (séance 4-11).

• Discussion et élaboration avec les élèves d'une démarche d'étude de mots nouveaux (séance 4-11).

• Mise en place de la démarche proposée. La démarche est sensiblement la même que celle choisie par ceux de 4e année (séance 4-11). Deux à deux, chacun dicte sa série de mots à l'autre qui les écrit au tableau et reçoit les commentaires et suggestions de celui qui dicte.

Séance 6-11

• Discussion et élaboration avec les élèves d'une démarche d'étude des mots de la liste B qu'ils rencontrent pour la première fois au cours des séances.

• Mise en place de la démarche proposée. Même démarche choisie qu'à la séance précédente. À la fin de chaque série, ils échangent leurs mots de façon à ce que chacun puisse traiter l'ensemble des 20 mots.

• Étude libre des mots de la liste A. Ils reprennent la même démarche qu'à l'activité précédente.

Séance 6-12

• Étude des mots de la liste B selon la même démarche qu'à la séance précédente.

• Activité d'évaluation. Chacun est appelé à dire ce qu'il croit avoir appris au cours de ces rencontres.

5.4 La seconde dictée

La seconde dictée a été administrée par l'orthopédagogue de l'école les 17, 18 et 19 décembre. Cette nouvelle collaboration de l'orthopédagogue avait l'avantage de permettre que les deux administrations de la dictée soient faites par la même personne.

En 2e année, la dictée a de nouveau été administrée en trois séances pour un groupe et en deux séances pour l'autre groupe. Il a fallu à chaque groupe environ 45 minutes au total des séances pour compléter la dictée, instructions comprises. Les deux groupes comptaient 27 élèves chacun mais trois élèves de chaque groupe étaient absents à une des séances. En 4e année, la dictée a été administrée en une seule séance dans chacun des deux groupes. Chaque séance a duré environ 20 minutes. Les deux groupes comptaient respectivement 26 et 24 élèves présents. En 6e année,

la dictée a également été administrée en une seule séance d'une durée d'environ 15 minutes. Les deux groupes comptaient respectivement 28 et 24 élèves présents, quatre élèves du second groupe avaient dû s'absenter durant cette période.

Tableau 8
Répartition des graphies produites à la dictée 2 selon le type et le degré

Type de graphie	2ième	4ième	6ième	Ensemble
Graphies correctes	1019	2414	2947	6380
Cacographies	2388	881	481	3750
(différentes)	(1205)	(403)	(273)	(1480)
Grahies non retenues	25	5	4	34
Total des graphies	3432	3300	3432	10164
Nombre d'élèves	54	50	52	156

Cette dictée auprès de ces 156 élèves a permis de recueillir 10164 graphies pour l'ensemble des 66 mots. De ce nombre, 6380 correspondaient à l'orthographe, 3750 constituaient des cacographies, dont 1480 cacographies différentes, et 34 graphies n'ont pas été retenues parce que illisibles ou ambiguës. Le tableau 8 en présente la répartition par année. On trouvera à l'annexe II l'ensemble des graphies produites pour chacun des mots à cette seconde dictée.

6. LE PROGRÈS DES ÉLÈVES

Une comparaison des temps requis pour chacune des deux dictées fait apparaître une réduction importante, particulièrement en 2e année où le temps a été réduit de moitié. Ce fait pouvait soulever un doute quant à l'attention apportée à cet exercice quelques jours seulement avant le départ pour le congé de Noël. La comparaison des résultats des deux dictées, distantes d'environ 75 jours, fait ressortir quand même une amélioration générale des scores dans toutes les classes. Cette amélioration s'avère particulièrement importante en 2e année où le score moyen est accru de moitié.

Tableau 9

Résultats de chacun des degrés à la dictée 1

Degré	Nombre d'élèves	Score minimum	Score maximum	Moyenne	Écart type	Médiane
2ième année						
dictée 1	43	2	38	13,5	9,3	10,4
dictée 2	43	5	51	20,9	12,4	17,0
4ième année						
dictée 1	45	16	62	44,5	9,4	44,3
dictée 2	45	20	61	48,7	8,8	48,0
6ième année						
dictée 1	46	40	66	55,7	6,4	56,5
dictée 2	46	39	66	56,8	6,7	58,8

Le tableau 9 présente en parallèle les résultats aux deux dictées. Les élèves absents à au moins une séance de dictée ont été exclus de cette comparaison. De façon à pouvoir présenter un portrait global du changement survenu durant la période concernée, abstraction faite de nos interventions, les résultats des élèves des sous-groupes ayant participé aux

séances d'activités ont été également retirés de cette comparaison. L'amélioration observée semblerait refléter la progression générale réalisée durant cette période dans la connaissance orthographique, du moins en ce qui concerne les mots de la dictée.

Une comparaison plus spécifique des résultats des élèves ayant participé aux séances d'activités permet d'examiner globalement l'effet possible de ces activités sur leur apprentissage. Il fallait tout au moins vérifier que la démarche auprès de ces élèves n'ait pas eu d'effets négatifs marqués. Cette crainte résultait particulièrement de l'utilisation, en cours de séance, de mises en situation parfois condamnées par certains auteurs, comme celle d'amener l'élève à porter attention aux cacographies des autres et en particulier celle menant à la formulation d'hypothèses sur l'orthographe du mot.

> - *Objectif 1: pratiquer un ensemble de stratégies permettant aux enfants de toujours écrire correctement (sans faute). Cela suppose que les enfants n'auront jamais la possibilité, au cours d'un enseignement, de voir un mot mal orthographié*-.
> (Préfontaine, 1979, p. 78)
> - [...] *je suis de plus en plus convaincue qu'il faut éviter avant tout de mettre l'enfant en situation d'inventer (ou de déduire, ce qui est pire, puisque c'est faux!) la graphie d'un mot. Chaque fois qu'un mot est écrit, la graphie ainsi produite s'inscrit dans la mémoire visuelle et gestuelle du scripteur. Et l'on comprend que cette trace puisse être plus tenace que le discours du maître*-.
> (Charmeux, 1979, p. 110).

Tableau 10
Gain net réalisé par les élèves ayant participé aux séances d'activités

Élève	Score dictée 1	Score dictée 2	Gain brut
2ième année			
Christian	26	6	4
Mathieu	1	5	4
Julie B.	2	17	15
Sylvain	2	10	8
4ième année			
Julie H.	26	46	20
Martine	29	46	17
Carole	29	56	27
Jean	15	28	13
6ième année			
Annie	38	60	22
Stéphane	30	47	17
Éric	41	54	13
Robin	41	49	8

Le tableau 10 présente les scores obtenus par ces élèves aux deux dictées et le gain net observé[1]. Les 12 élèves ont tous augmenté leur score. Sauf Christian et Mathieu, tous font apparaître des gains substantiels si on les compare au gain net moyen des autres élèves de leur année (différence des moyennes indiquées au tableau 9). Les séances d'activités

1. Les graphies produites apparaissent à l'annexe III.

semblent avoir eu, dans l'ensemble, des effets positifs. Ces effets s'expliquent par cette utilisation, déjà mentionnée plus haut, de plusieurs des mots de la dictée (liste A) en cours d'activité et aussi par l'étude libre d'autres mots (liste B).

Tableau 11

Résultats comparés pour les 26 mots de la liste C

	Nombre d'élèves	Score minimum	Score maximum	Moyenne	Écart type	Médiane
2ième année						
dictée 1	43	1	20	8,3	5,1	7,3
dictée 2	43	2	23	11,5	5,9	9,9
4ième année						
dictée 1	45	9	25	20,3	3,4	20,8
dictée 2	45	11	26	21,6	3,3	22,3
6ième année						
dictée 1	46	19	26	23,4	1,9	23,5
dictée 2	46	18	26	23,5	2,1	24,1

Les résultats obtenus aux mots de la liste C, mots non utilisés au cours des séances d'activités, sont présentés au tableau 11 pour l'ensemble des élèves et au tableau 12 pour les 12 élèves avec qui nous avons travaillé. L'examen de ces résultats fait apparaître un score inchangé pour Sylvain, Christian et Mathieu de 2e année et pour Jean de 4e année. Tous les autres ont augmenté ce score au-delà du gain moyen de leur année.

Si le gain net permet de mettre en relief certaines acquisitions, il peut toutefois camoufler des reculs importants. À titre d'exemple, un élève de 4e année fait apparaître, pour l'ensemble des mots de la dictée, un gain net de deux mots. Cependant, ce gain net résulte en fait d'un gain réel de 13 mots et de 11 reculs sur des réussites précédentes.

Tableau 12

Gain net réalisé pour les mots de la liste C par les élèves ayant participé aux séances d'activités

Élève	Score dictée 1	Score dictée 2	Gain brut
2ième année			
Christian	2	2	0
Mathieu	1	1	0
Julie B.	2	7	5
Sylvain	1	1	0
4ième année			
Julie H.	12	18	6
Martine	15	18	3
Carole	16	22	6
Jean	10	10	0
6ième année			
Annie	19	23	4
Stéphane	17	19	2
Éric	20	21	1
Robin	17	20	3

Une analyse de la composition du gain net observé pour les 40 mots des listes A et B (mots ayant été utilisés ou étudiés en cours d'activité) a été effectuée afin de vérifier la présence et l'importance des reculs sur des réussites à la première dictée qui auraient pu résulter des séances d'activités.

Ceux de 2e année, sauf Sylvain, n'ayant réussi aucun mot de ces listes à la première dictée ne pouvaient évidemment pas reculer. Sylvain a réussi à nouveau le seul mot qu'il avait bien écrit. Les quatre élèves de 4e année ont fait apparaître un seul recul chacun sur ces mots. Dans le sous-groupe de 6e année, les reculs observés se distribuent comme suit: Annie, aucun; Stéphane, un seul; Éric et Robin, deux chacun. Le tableau 13 présente ces cacographies. Le fait que ce soient toutes, à l'exception de *blein, des cacographies fréquentes minimise la probabilité qu'elles résultent uniquement des séances d'activités.

Tableau 13
Reculs relatifs aux mots des listes A et B
chez les élèves ayant participé aux séances d'activités

Élève	Dictée 1 orthographe	Dictée 2 cacographie
4ième année		
Julie H.	coup	coue
Martine	coupé	couper
Carole	suce	suçe
Jean	bon	bont
6ième année		
Stéphane	bien	blein
Éric	autrefois	autre fois
	campe	canpe
Robin	bon	bont
	camp	camps

Une rencontre avec chacun des titulaires des classes impliquées a permis de recueillir quelques commentaires sur des changements survenus dans le comportement graphique de certains élèves des sous-groupes. Les enseignantes de 2e année n'avaient rien de particulier à signaler en ce qui concerne l'orthographe et l'écrit en général sauf pour Sylvain qui serait maintenant beaucoup plus autonome en situation d'écriture. Nous apprenions à cette occasion que Mathieu était sous médicaments pour l'asthme, ce qui le rendait parfois somnolent; que Christian n'était réellement pas en forme depuis sa maladie (avant le début des séances).

Julie H. et Martine seraient davantage motivées mais surtout manifesteraient un intérêt accru pour l'école, «*elles sentent qu'on s'occupe d'elles*». Quant à Carole et Jean, l'enseignante rapporte que «*Jean dit souvent en classe que c'est quelque chose qu'il a appris avec Jean-Pierre, comme le m devant b et p; les autres lui disent: on sait ça! Carole est plus renfermée ... rien de spécial*».

D'après l'enseignante d'Annie et de Stéphane, ils relisent davantage après avoir écrit; font plus attention en écrivant; sont plus sensibilisés. Stéphane a demandé l'autorisation d'écrire en script (l'enseignante voyait là une indication de son nouvel intérêt pour l'écrit). Au sujet de Robin et d'Éric l'enseignant rapporte que «*Robin n'était pas intéressé à l'écrit, à l'orthographe; il s'en foutait. Maintenant, il est beaucoup plus soucieux des mots, plus motivé, il fait attention. Éric aussi, mais c'est moins visible que chez Robin*».

Dans l'ensemble, il semble bien que la démarche de cueillette d'observations se soit déroulée efficacement; permettant le recueil de 2864 cacographies distinctes, riches d'informations sur la connaissance et le processus de production orthographique; fournissant de multiples données sur diverses situations d'étude de l'orthographe tout en favorisant un certain apprentissage.

CHAPITRE IV

APPORT D'ANALYSES EMPIRIQUES AU MODÈLE

Ce dernier chapitre constitue le second temps de l'élaboration du modèle. Les graphies produites sous dictée et les observations recueillies en situation de production ou d'étude de l'orthographe sont utilisées pour illustrer, modifier ou compléter les résultats de la réflexion réalisée au premier temps de la démarche.

Le nombre élevé des graphies recueillies sous dictée a toutefois nécessité un traitement préalable. L'ensemble des graphies produites a été informatisé dans une base de données structurée de façon à permettre une double forme d'interrogation: regrouper des graphies produites par un même élève pour différents mots et regrouper des graphies produites par différents élèves pour un même mot. Quant aux observations relevées au cours des séances d'activités et consignées dans le journal de bord, elles ont d'abord fait l'objet d'un examen visant l'identification des séquences à retenir selon leur pertinence pour la poursuite de l'analyse d'un ou de plusieurs des éléments du modèle.

Ce chapitre reprend les principaux éléments du modèle que visait à préciser et à exemplifier la cueillette d'observations empiriques. Pour chacun d'eux, après un bref rappel théorique, quelques-unes des observations parmi les plus informatives sont présentées et analysées. S'il y a lieu, les apports pour le modèle sont ensuite dégagés. La présentation suit approximativement l'ordre de l'élaboration présentée au chapitre II. En première partie, la dimension de la connaissance orthographique est traitée à la lumière de graphies produites sous dictée. Par la présence de connaissances qu'elle laisse malgré tout supposer autant que par le défaut de connaissance qu'elle fait apparaître, l'interprétation de cacographies semble un outil particulièrement adapté à l'étude de cette dimension de l'apprentissage de l'orthographe. En deuxième partie, la dimension de la production orthographique est également traitée par l'analyse de cacographies qui laissent transparaître certaines stratégies utilisées. Des observations relevées au cours de séances d'activités sont également rapportées pour leur contribution à expliciter certains aspects des processus impliqués. Le traitement de la dimension d'étude de l'orthographe termine cette analyse. La production de graphies sous dictée ne constituant pas une situation d'étude de l'orthographe, les graphies produites pouvaient

difficilement servir à une analyse dans le cadre de cette dimension. Celle-ci sera traitée par la seule analyse d'observations relevées au cours de séances d'activités.

1. LA CONNAISSANCE ORTHOGRAPHIQUE

Selon la première dimension du modèle, les connaissances orthographiques du sujet sont de deux ordres. D'une part, elles sont partie d'un réseau de connaissances qui sont spécifiques à chacun des mots de son propre lexique. De cet angle, elles émanant de relations étroites entre les aspects sémiques, phoniques et graphiques d'un même mot. D'autre part, elles sont constituées de connaissances générales, i.e. de connaissances relatives à l'ensemble des mots ou à des groupes particuliers de mots constituant le lexique du sujet. Elles sont construites en mémoire par abstraction de règles et de constantes du système orthographique.

1.1 Les connaissances spécifiques

Par rapport aux connaissances orthographiques spécifiques, la cueillette d'observations a particulièrement porté sur quatre formes de graphèmes pouvant constituer un RCS: la connaissance de phonogrammes, de morphogrammes, d'éléments logogrammiques et de composants lexicaux.

1.1.1 Connaissance de phonogrammes

Le phonogramme est un graphème, constitué d'une ou plusieurs lettres, dont la fonction est de représenter un phonème de la forme orale du mot. Une des difficultés du système orthographique du français vient du fait que parfois plusieurs phonogrammes différents ont la possibilité de représenter le même phonème. Le RCS d'un mot devrait donc idéalement indiquer quel phonogramme particulier représente chacun des phonèmes de ce mot.

Un premier examen d'ensemble des eacographies produites met en évidence la présence, dans presque chacune d'entre elles, de plusieurs

phonogrammes corrects. À prime abord, ceux-ci pourraient révéler une connaissance partielle des phonogrammes du mot. Par exemple, la cacographie ***ausi** pour **aussi** pourrait laisser supposer que deux des trois phonogrammes du mot sont véritablement intégrés au RCS.

Par contre, d'autres cacographies comme ***sosise**, une des plus fréquentes pour le mot **saucisse**, laissent douter d'un recours à des CS en cours de production. Il semble plus probable qu'elle ait été produite selon une stratégie consistant à utiliser le phonogramme de base, i.e. le plus fréquent, pour représenter chacun des phonèmes identifiés. Pourtant, on y retrouve tout de même trois des six phonogrammes du mot (le premier **s**, le **i** et le **e**).

Bien que tous les phonogrammes d'un mot devraient idéalement être connus comme CS de ce mot, certains peuvent plus facilement être déduits à partir des CG alors que d'autres doivent nécessairement s'inscrire au RCS. Par exemple, les trois autres phonogrammes du mot **saucisse** (**au**, **c** et **ss**) peuvent plus difficilement être produits à partir de CG puisque d'autres phonogrammes seraient possibles à ces positions. En conséquence, ces phonogrammes devraient faire partie du RCS du mot **saucisse** pour permettre la production éventuelle de l'orthographe de ce mot.

La présence dans une cacographie du «bon» phonogramme, même dans le cas de phonogrammes plus spécifiques (i.e. moins prévisibles), n'indique pas toujours la présence en mémoire de la CS correspondante; parmi les possibles, le choix effectué a pu s'avérer heureux. Par contre, la présence dans une graphie d'un «mauvais» phonogramme suppose la méconnaissance du «bon» phonogramme et permet de mettre en relief la nécessité et le rôle des CS phonogrammiques dans l'orthographe. Le tableau 14 présente, à titre d'exemples, quelques mots de la dictée pour l'orthographe desquels au moins un phonogramme nécessiterait d'être intégré au RCS. Pour chacun de ces mots, une des cacographies observées est présentée comme résultante probable de l'absence de cette CS phonogrammique; cette CS aurait probablement permis d'écrire le mot correctement.

Tableau 14
Cacographies illustrant l'effet de la méconnaissance d'un phonogramme

Mot dicté	Cacographie observée	Mot dicté	Cacographie observée
aussi	essi	homme	home
aussi	auci	méchant	méchent
autre	otre	pleine	plène, plaine
beau	bo	sauce	soce
chaud	chod	sauce	sausse
épicerie	épisserie	saucisse	socisse
gentil	jentil	saucisse	saucice
gourmand	gourmend	suce	susse

Qvatre mots de la dictée représentaient un phénomène orthographique particulier. Ils contiennent un phonème qui apparaît plus d'une fois dans le mot et qui est transcrit par des phonogrammes différents. Ce sont les mots **sauce, saucisse, suce** et **suçon**. Des cacographies comme ***cause, *saussice, *cuse** et ***guson** font ressortir que l'identité d'un phonogramme particulier est une connaissance souvent insuffisante; la position que celui-ci occupe dans l'orthographe du mot constitue également une CS nécessaire.

La cacographie ***piom**, la deuxième en fréquence parmi les graphies produites en 4e année pour le mot **plomb**, ainsi que les cacographies ***piomd** et ***piomt**, laissent supposer que le phonogramme **om** est déjà intégré, chez ces élèves, au RCS du mot **plomb**. En effet, le b final étant absent de ces graphies, l'hypothèse que le phonogramme **om** ait été déduit à partir de la règle du «m devant b et p» peut difficilement être retenue. D'autres cacographies suggéreraient la même interprétation: ***cam, *camt** pour **camp**; ***longtems, *longtemt** pour **longtemps**;

***tem**, ***tems**, ***temt** pour **temps**. De plus, parmi les 15 élèves qui ont produit la graphie ***piom** à la première dictée, cinq ont à nouveau produit ***piom** à la seconde dictée, trois ont correctement écrit **plomb** alors que trois autres ont encore fait apparaître le phonogramme **om** dans leur cacographie. Chez ces élèves, il semble bien que le phonogramme **om** soit réellement inscrit comme CS du mot **plomb**. Il ressort de ces observations qu'un phonogramme peut quand même être intégré comme CS d'un mot même s'il peut dans certaines circonstances être produit à partir des CG, i.e. à partir de règles du système orthographique.

Une autre observation semble relever d'un phénomène inverse. Le mot **suçon** était le seul mot de la dictée qui contenait le phonogramme **ç**. Pourtant, ce phonogramme est utilisé à plusieurs reprises dans des graphies d'autres mots (e.g. ***oçi**, ***épiçerie**, ***sauço**, ***sauçisse**). Cette observation révèle que certains élèves utilisent parfois ce phonogramme comme CG pour élaborer des hypothèses de graphie malgré qu'il ne soit pas très fréquent. Il est possible que certains de ces élèves aient aussi produit la graphie **suçon** sans que le phonogramme **ç** soit nécessairement pour eux une CS pour ce mot. À la limite, l'orthographe même de certains mots peut être produite sans que les phonogrammes du mot aient préalablement été intégrés au RCS. Ce serait particulièrement le cas des mots constitués uniquement de phonogrammes de base. Le mot **bon** a été réussi par presque tous les élèves de 2^{e} année tandis que **beau**, mot pourtant près de deux fois plus fréquent d'après l'étude de Préfontaine et Préfontaine (1968), faisait apparaître plus de cacographies et deux fois plus de cacographies différentes. La production du premier peut être réalisée à partir de CG uniquement (SI /b/ ALORS **b**, SI /ɔ̃/ ALORS **on**). La production du second nécessiterait au moins une CS, celle de savoir comment /o/ s'écrit dans /bo/.

Les différentes observations relatives à la connaissance de phonogrammes spécifiques comme parties intégrantes de la connaissance de l'orthographe d'un mot particulier ont permis d'abord de révéler l'existence de telles connaissances chez les élèves, dès les premières années de l'apprentissage de l'écrit. Elles ont également mené à préciser certains aspects du rôle de ces connaissances dans la production de l'orthographe. Les phonogrammes d'un mot ne nécessitent pas tous un égal degré

d'intégration au RCS, cette nécessité serait fonction de l'existence ou non d'alternative au phonogramme et de l'adéquation à la connaissance générale. En plus de la connaissance de la présence de tel phonogramme dans l'orthographe d'un mot, les observations relevées ont fait ressortir la nécessité d'en connaître également la position. À la limite, il semble que l'orthographe de certains mots puisse parfois être produite sans CS réelles, à partir des seules CG.

1.1.2 Connaissance de morphogrammes

Le morphogramme est un graphème dont une des fonctions orthographiques est d'établir un lien avec d'autres formes ou dérivés du mot. Il peut rappeler dans la forme masculine d'un mot un phonème qui n'apparaît que dans la forme féminine ou dans un dérivé. Dans ce rôle, le morphogramme n'est généralement pas phonogrammique (i.e. prononcé).

La dictée comptait 15 mots contenant un morphogramme lexical non prononcé. Quatre de ces mots (**coup, heureux, long** et **temps**) entraient également comme composant lexical d'autres mots de la dictée. L'absence du morphogramme dans certaines cacographies produites pour ces mots peut être interprétée comme une absence correspondante de ce morphogramme dans le RCS concerné. Le tableau 15 présente pour chacun de ces 15 mots le morphogramme à connaître et une cacographie observée illustrant l'effet sur la graphie produite de l'absence de cette connaissance spécifique. Pour plusieurs de ces mots, ce morphogramme est en fait la seule CS véritablement essentielle, les autres graphèmes étant des phonogrammes de base.

À l'inverse, la présence du morphogramme dans certaines cacographies pourrait présupposer l'intégration de cette CS au RCS. Des cacographies comme ***camp** pour **camp**, ***chod** et ***chaud** pour **chaud**, ***couvert** pour **couvert**, ***jantil** pour **gentil**, de même que des cacographies de certains mots composés comme ***becoup** et ***boucoup** pour **beaucoup**, permettent de supposer la connaissance du morphogramme de ces mots. Par contre, ***lontang**, ***lonteng** et ***lontengt** pour **longtemps** indiqueraient la possibilité que le morphogramme d'un mot puisse être connu

sans que pour autant ni son rôle morphémique ni même sa position exacte dans l'orthographe le soient.

Tableau 15
Cacographies illustrant l'effet de la méconnaissance d'un morphogramme

Mot dicté	Cacographie observée	Mot dicté	Cacographie observée
argent	argen	long	lon
camp	cam	méchant	méchan
chaud	chau	plomb	plom
coup	cou	recouvert	recouver
couvert	couver	savant	savan
gentil	genti	temps	tems
gourmand	gourman	vert	ver
heureux	heureu		

La présence du morphogramme dans la graphie ne signifie pas toujours une présence de ce morphogramme dans le RCS. Un phénomène comme l'apparition de féminins dans les cacographies de masculins dictés et l'existence de cacographies comme *__gentill__ pour __gentil__ et *__longu__ pour __long__ laisseraient supposer la possibilité d'une utilisation de stratégies, comme celle de la dérivation régressive, pour produire un morphogramme à partir du féminin ou d'un dérivé lexical.

Les diverses observations relatives aux morphogrammes ont permis de préciser que, comme pour celle de phonogrammes, la connaissance de morphogrammes intégrée au RCS devrait comprendre à la fois son identité et sa position dans l'orthographe du mot. De plus, elle pourrait également comprendre la justification du rôle morphémique de ce graphème.

1.1.3 Connaissance d'éléments logogrammiques

Un élément logogrammique est une lettre ou un signe diacritique dans l'orthographe du mot qui lui sert de trait distinctif permettant principalement de le distinguer de ses homophones.

La dictée comptait cinq mots non composés contenant un ou plusieurs éléments logogrammiques sans rôle phonogrammique (non prononcés). L'absence d'un de ces éléments dans certaines cacographies produites pour ces mots laisserait supposer une absence correspondante de cet élément dans le RCS concerné. Le tableau 16 présente ces mots, le ou les éléments logogrammiques impliqués et une cacographie observée faisant ressortir l'absence de cette CS.

Tableau 16
Cacographies illustrant l'effet de
la méconnaissance d'un élément logogrammique

Mot dicté	Cacographie observée	Mot dicté	Cacographie observée
fois	foi	temps	temp
heureux	eureux	tôt	tot
homme	omme		tô

Il apparaît très difficile de déduire un élément logogrammique à partir de CG; la plupart de ces éléments sont des reliquats historiques du système orthographique. En conséquence, la présence de cet élément logogrammique dans une cacographie pourrait indiquer que cet élément est effectivement partie des CS de ce mot. Le tableau 17 présente quelques-unes de ces cacographies.

Tableau 17
Cacographies illustrant la connaissance d'un élément logogrammique

Mot dicté	Cacographie observée	Mot dicté	Cacographie observée
heureux	euhreu, heureu heureur	temps	tems, tenps
		tê t	taut, tot
homme	hamme, home homm, homom		tê

Le graphème **s** étant très fréquent en position finale, surtout comme morphogramme grammatical mais aussi comme élément logogrammique, il serait plus probable que sa présence dans des cacographies comme *__fas__, *__feuas__ pour **fois** et *__tans__, *__ters__ et *__tents__ pour **temps** soit le résultat du recours à cette CG.

Certaines cacographies de mots composés dictés contiennent également un élément logogrammique qui laisserait supposer une CS. Le tableau 18 présente quelques-unes de ces cacographies.

De plus, la position de l'élément logogrammique dans la cacographie *__euhreu__ pour **heureux** ainsi que dans la plupart des cacographies présentées au tableau 18 fait ressortir que connaître l'élément logogrammique n'est pas suffisant. Le RCS doit également en connaître la localisation dans l'orthographe.

Tableau 18
Cacographies de mots composés illustrant la connaissance d'un élément logogrammique

Mot dicté	Cacographie observée	Mot dicté	Cacographie observée
bientôt	beintô	malheureux	mahlereu
bonhomme	besuhme		mahleureux
	bhonome		mahlleureux
	bohnom		maleuheux
	bohnome		maleuhreu

Les observations quant aux éléments logogrammiques ont révélé l'existence de la connaissance d'éléments logogrammiques de certains mots chez certains élèves. Elles ont également permis de préciser que la connaissance d'un élément logogrammique intégrée au RCS devrait, comme pour celles du phonogramme et du morphogramme, comprendre à la fois son identité et sa position dans l'orthographe du mot. De plus, dans certains cas comme celui de fois, un lien pourrait être établi entre les différents homophones que cet élément logogrammique vise à distinguer.

1.1.4 Connaissance de composants lexicaux

Les composants lexicaux d'un mot composé sont les parties généralement lexicalisées à partir desquelles il a été formé et pour chacune desquelles il est déjà susceptible d'exister un RCS en mémoire. Parmi les mots composés que comprenait la dictée, 10 mots contenaient deux composants également dictés. Il s'agissait des composés **aussitôt, autrefois, beaucoup, bientôt, bonhomme, bonjour, bonsoir, longtemps, malheureux** et **portefeuille.**

Une mise en relief des observations les plus en mesure de renseigner sur les liens existant entre les CS d'un composé et celles de ses composants a été réalisée par l'examen simultané des graphies des composés et celles de ses composants respectifs. Chaque graphie produite pour chacun des mots composés a été mise en parallèle avec celles produites, par le même élève et à la même dictée, pour chacun de ses composants.

Tableau 19
Répartition des situations de composé cacographié correspondant à des composants orthographiés, selon le degré et la dictée

Degré	Dictée 1			Dictée 2		
	Composants orthographiés	Composé cacographié		Composants orthographiés	Composé cacographié	
	N	N	%	N	N	%
2e	99	56	57	142	72	51
4e	354	123	35	385	108	28
6e	457	109	24	468	95	20

Une première situation apparaît. L'élève, au cours de la même dictée, a écrit correctement chacun des deux composants mais incorrectement le composé lui-même (e.g.: **mal, heureux**, mais ***malheureu**). Cette situation est apparue fréquemment et à chacune des années. Pour l'ensemble des trois années et pour les deux dictées, elle représente environ le tiers des situations où le couple de composants avait été correctement orthographié. Le tableau 19 présente la distribution de ces observations selon l'année et la dictée concernée. Ainsi, à la première dictée, les élèves de 2e année ont fait apparaître un total de 99 couples de composants bien orthographiés alors que 56 composés correspondants, soit 57% des cas,

n'étaient pas écrits correctement. On observe une réduction de ce pourcentage entre la première et la seconde dictée de même qu'avec l'augmentation de la scolarité. Cette réduction va dans le sens de l'apprentissage. Le tableau 20 présente la distribution de ces observations selon le couple de composants et la dictée concernée.

Tableau 20
Répartition des situations de composé cacographié correspondant à des composants orthographiés, selon les mots et la dictée

Composants	Dictée 1			Dictée 2		
	Composants orthographiés	Composé cacographié		Composants orthographiés	Composé cacographié	
	N	N	%	N	N	%
aussi tôt	67	25	37	85	27	32
autre fois	77	15	19	93	14	15
beau coup	64	3	5	76	4	5
bien tôt	79	9	11	91	6	6
bon homme	129	71	55	131	69	53
bon jour	126	14	11	125	3	2
bon soir	118	19	16	123	14	11
long tempe	55	27	49	64	30	47
mal heureux	81	29	36	93	30	32
porte feuille	114	76	67	114	78	68

Dans cette première situation, les informations contenues dans les RCS des composants semblent suffisantes pour permettre l'orthographe de ceux-ci. La production d'une cacographie pour le composé correspondant laisse supposer que ces informations n'ont pas été utilisées, du moins pas complètement, au cours de cette production. Maîtriser l'orthographe des

composants n'apparaît donc pas être une condition suffisante pour la production de la bonne graphie de certains composés. Il faudrait que le RCS du composé possède l'information qui permette ce recours aux RCS de ses composants. L'examen des cacographies des composés produites dans ces circonstances permet d'apporter quelques précisions sur la nature de connaissances particulières aux mots composés.

Tableau 21

Cacographies de composés sans rapport avec la connaissance acquise de l'orthographe des composants

Composants orthographiés	Cacographie du composé	Composants orthographiés	Cacographie du composé
aussi tôt	auciteau, ausito	mal heureux	malereu
autre fois	hoteoi		malereus
beau coup	baugou		malereut
bien tôt	binto		malereux
bon homme	baneme, banom		maleureu
	bonnom		mallereux
	bonnome		malleureu
	bonnomme	porte feuille	bautecile
	bonom, bonome		porteful
bon jour	bongoure		portofeuir
bon soir	bonsar, monsouar		portofoie
long temps	lontang, lontant		proatefeil
	lonteng, lontent		

D'abord, quelques cacographies de composés, comme *tlientôt pour **bientôt** et *bonhmme pour **bonhomme**, s'expliqueraient davantage par un défaut de révision en cours de production que par l'absence d'un recours aux RCS des composants. Par contre, plusieurs cacographies de composés, le tableau 21 en présente quelques-unes, semblent avoir été réalisées sans aucun rapport avec la connaissance apparemment acquise de l'orthographe des composants. L'élève qui, à la même dictée, a produit les graphies **aussi** et **tôt** d'une part et *aueiteau (pour **aussitôt**) d'autre part ne posséderait pas au niveau du RCS de ce composé l'information nécessaire lui permettant de recourir à ses composants. Cette information consisterait en tout premier lieu à savoir qu'il s'agit d'un mot composé. En second lieu, elle consisterait à connaître l'identité de ses composants.

Plusieurs des cacographies de composés, le tableau 22 en présente quelques-unes, révéleraient cette connaissance qu'il s'agit d'un mot composé. Elle apparaît généralement par l'utilisation d'un espace ou d'un trait d'union pour marquer la composition. Dans certaines de ces cacographies, comme *aussi tôt, *aussi-tôt, *autre fois, *autre-fois, c'est uniquement la connaissance de quelle forme prend cette composition qui fait défaut. L'élève ne sait pas si, dans le cas particulier de tel composé, les composants sont soudés, séparés par un espace ou reliés par un trait d'union. Enfin, le cas particulier d'une cacographie comme *beauhomme pour **bonhomme** illustre l'effet de la mauvaise identification d'un des composants.

La comparaison de graphies de composés à celles de leurs composants fait apparaître une seconde situation. L'élève répète au niveau du composé la même erreur commise à la production du composant. Le tableau 23 présente quelques-unes des observations recueillies. Ces cacographies indiquent à nouveau la possibilité qu'un RCS de composé puisse parfois être principalement constitué d'un renvoi aux RCS des composants. Elles révèlent également que des lacunes plus ou moins importantes au RCS d'un composant peut expliquer, en partie, la cacographie du composé.

Tableau 22

Cacographies de composés pouvant indiquer la connaissance qu'il s'agit d'un mot composé

Composants orthographiés	Cacographie du composé	Composants orthographiés	Cacographie du composé
aussi tôt	aussi tôt	bon soir	bon coir
	aussi-tôt		bon soir
autre fois	autre fois		bon-soir
	autre-foies	long temps	long temps
	autre-fois		long-temp
beau coup	beau-coup		long-temps
bien tôt	bein tôt	porte feuille	porte feuille
	bien tôl		porte fueille
	bien-tôt		porte-feille
bon homme	bom homme		porte-feuil
	bon homme		porte-feuille
	beauhomme		porte-feuilles
bon jour	bon jour		porte-fuille
	bon-jour		pourte feuille

Tableau 23

Cacographies de composés pouvant résulter de la méconnaissance de l'orthographe d'un composant

Graphies de composants	Cacographie du composé	Graphies de composants	Cacographie du composé
aussi tot	aussitot	hautre fois	hautrefois
autre foi	autre foi	long temp	longtemp
	autre-foi		long-temp
autre foie	autre foie	long temt	longtemt
	autrefoie	mal heursu	malheureu

Tableau 24
Répartition des situations de composants cacographiés correspondant à un composé orthographié, selon le degré et la dictée

Degré	Dictée 1			Dictée 2		
	Composé orthographié	Composants cacographiés		Composé orthographié	Composants cacographiés	
	N	N	%	N	N	%
2e	78	35	45	120	50	42
4e	273	42	15	329	52	16
6e	400	52	13	398	25	6

Finalement, une troisième situation apparaît à l'inverse de la première. L'élève a bien orthographié le composé mais les graphies de ses composants sont erronées. Au cours de la même dictée, l'élève a écrit correctement un composé mais incorrectement un ou l'autre de ses composants (e.g.: **beaucoup** mais *bos et *eou). Comme pour la première situation, celle-ci est apparue à chacun des années et à chacune des dictées. Pour l'ensemble des trois années et pour les deux dictées, elle représente environ un sixième (16%) des situations où le composé avait été correctement orthographié. Le tableau 24 présente la distribution de ces observations selon l'année et la dictée concernée. Ainsi, à la première dictée, les élèves de 2e année ont fait apparaître un total de 78 composés bien orthographiés mais 35 couples de composants, soit 45% des cas, ont été mal orthographiés. Le tableau 25 présente la distribution de ces observations selon le mot composé et la dictée concernés.

Tableau 25
Répartition des situations de composants cacographiés correspondant à un composé orthographié, selon le mot et la dictée

Composé	Dictée 1			Dictée 2		
	Composé orthographié	Composants cacographiés		Composé orthographié	Composants cacographiés	
	N	N	%	N	N	%
aussitôt	48	6	13	66	8	12
autrefois	80	18	23	89	10	11
beaucoup	109	48	44	120	48	40
bientôt	83	13	16	98	13	13
bonhomme	59	1	2	64	2	3
bonjour	128	16	13	142	20	1
bonsoir	115	16	14	123	14	11
longtemps	33	5	15	41	7	17
malheureux	53	1	2	66	3	6
portefeuille	43	5	12	38	2	5

Dans cette troisième situation, il apparaît que le composé puisse avoir été produit sans recourir aux RCS des composants, ou du moins en n'y puisant pas toute l'information utilisée. Maîtriser l'orthographe des composants ne semble donc pas être une condition nécessaire pour la production de la bonne graphie du composé. Cette observation laisserait supposer que le RCS du composé possède déjà des informations qui rendraient plus ou moins utile le recours aux composants. La mise en parallèle des cacographies d'un composant à l'orthographe du composé correspondant permet de supposer les CS propres au RCS du composé.

Tableau 28
Cacographies de composants révélant des connaissances de l'orthographe du composé

Composé orthographié	Cacographies de composants	Composé orthographié	Cacographies de composants
aussitôt	aussi teau	bientôt	bien tô
	aussi top	bientôt	bien teau
aussitôt	ouci tôt		bien to
autrefois	autre foit	bientôt	bien tot
beaucoup	beau cout	bonjour	bon gour
beaucoup	bos cou	bonsoir	bon coir
	bou cou	longtemps	lon temp
		longtemps	long tant

Plusieurs cacographies de composants, le tableau 28 en présente quelques-unes, font ressortir la présence de CS dans le RCS du composé qui sont absentes de celui du composant concerné. Ainsi, l'élève qui a produit **beaucoup** mais **bos* et **cou* à la même dictée indiquerait par ces cacographies qu'il possède comme CS de **beaucoup** le phonogramme *eau* et le graphème *p* en position finale. Objectivement, le graphème *p* de **beaucoup** est un morphogramme. Toutefois, pour qu'il en soit ainsi subjectivement, il faudrait un lien avec **coup** ou un de ses dérivés. Ce qui n'est probablement pas le cas ici.

Pour qu'un composé puisse être bien orthographié sans recourir au RCS de ses composants et sans qu'il soit même identifié comme un composé, il suffirait donc que le RCS de ce composé contienne l'information nécessaire à l'orthographe comme pour un mot non composé. Un examen des tableaux 20 et 28 fait cependant apparaître une différence parfois importante de fréquence relative selon le composé impliqué. La maîtrise de l'orthographe des composants semblerait jouer, dans la production de la

bonne graphie du composé, un rôle d'une importance variable selon le composé. L'examen des cacographies révèle au moins quatre facteurs pouvant déterminer ce rôle.

Un premier facteur serait la proximité sémique des composants et du composé. Les sens BEAU et COUP sont sensiblement éloignés de BEAUCOUP comparés à BON et JOUR de BONJOUR. Une faible proximité sémique peut rendre plus difficile, voire inutile, le recours aux RCS des composants. Même la connaissance qu'il s'agit d'un composé peut dans ce cas sembler superflue.

Un second facteur serait la fréquence d'usage des composants versus celle du composé. Le mot **beaucoup** serait environ cinq fois plus fréquent à l'oral que le mot **coup** alors que **malheureux** serait environ cinq fois moins fréquent que **heureux** (Préfontaine et Préfontaine, 1968). La fréquence d'usage étant un facteur important dans la construction d'un RCS, il semble probable qu'un composant dont le RCS se développe plus lentement que celui du composé soit moins susceptible de jouer un rôle dans la production de ce composé.

Un troisième facteur serait la similarité phonique entre composants et composé. On ne prononce pas [bɔm] mais [bɔnɔm]. Cette dissimilarité phonique rend plus difficile l'acquisition qu'il s'agit d'un composé et l'identification des composants. Ce facteur expliquerait en partie pourquoi l'orthographe de **bon** et **homme** n'est associée à celle de **bonhomme** que dans moins de la moitié des cas malgré que **homme** et **bonhomme** aient à peu près la même fréquence d'usage (Préfontaine et Préfontaine, 1968).

Un quatrième facteur serait l'implication d'homophones hétérographes au niveau d'un composant (e.g.: **tôt, taux; fois, foie, foi; coup, cou**). Le fait pour les RCS d'homophones de posséder en commun la même branche phonique serait susceptible d'entraîner, lorsqu'ils sont hétérographes, une interférence réciproque au niveau de leur branche graphique au moment du rappel.

Le RCS d'un composé semble pouvoir se construire, du moins pendant un certain temps, de façon indépendante de celui de ses composants. Toutefois, il apparaît probable que, dès la première utilisation du procédé de décomposition, les CS existantes de part et d'autre soient alors mises en commun et renforcent la connaissance orthographique de chacun.

Pour que le RCS d'un composé utilise adéquatement les CS des RCS de ses composants, il doit d'abord contenir l'information qu'il s'agit d'un composé. Il doit également indiquer quels sont ces composants. Il doit enfin préciser la forme de composition qui caractérise ce mot. De plus, les RCS des composants concernés doivent être à même de fournir l'information nécessaire à l'orthographe des composants eux-mêmes.

Par rapport aux composants lexicaux, les diverses observations analysées ont révélé chez certains élèves l'existence de connaissances relatives à certains mots composés. Elles ont permis de réaliser que la connaissance de l'orthographe de chacun des composants d'un composé n'est pas toujours suffisante ni même parfois nécessaire à la production de l'orthographe de ce composé. Elles ont permis également de préciser que pour une utilisation adéquate des CS des RCS de ses composants, le RCS d'un composé devrait d'abord contenir l'information qu'il s'agit d'un composé, indiquer quels sont ces composants et préciser la forme de composition qui caractérise ce mot. De plus, les RCS des composants concernés devraient être à même de fournir l'information nécessaire à l'orthographe des composants eux-mêmes.

∴

L'examen de cacographies relatives à divers types de CS a permis de constater l'existence chez certains élèves de connaissances partielles de l'orthographe d'un mot, connaissances phonogrammiques, morphogrammiques ou logogrammiques utilisées dans la production de graphie. Il a permis d'identifier plus précisément certaines des connaissances potentielles et d'illustrer leur existence autant que les effets de leur absence. Il a également fait apparaître le lien de complémentarité entre les CS et les CG.

1.2 Les connaissances générales

À la différence des connaissances spécifiques (CS), regroupées autour d'un mot particulier pour identifier les différents graphèmes qui en constituent l'orthographe, les connaissances générales (CG) sont des connaissances sur le système orthographique lui-même. Elles résultent pour une part de l'abstraction de ces mêmes graphèmes, comme phénomènes particuliers (spécifiques), en vue de leur donner une existence propre comme unités du système. Le recours à ces connaissances permet la production de graphie de mot dont les CS sont manquantes ou incomplètes. Les CG résultent également de l'élaboration de règles permettant ou restreignant l'utilisation de ces graphèmes comme phonogramme, morphogramme ou élément logogrammique.

L'examen de certaines cacographies produites est susceptible de suggérer la présence de CG auxquelles l'élève aurait eu recours, à défaut de CS pour produire la graphie du mot dicté. À l'inverse, par le fait de contrevenir à une règle du système orthographique, d'autres cacographies peuvent révéler l'absence de connaissance ou l'insuffisance d'intégration de cette règle.

Les 66 mots de la dictée touchent, directement par les règles graphémiques qui s'y trouvent appliquées et indirectement par les cacographies qu'ils sont susceptibles de provoquer, un nombre élevé de CG distinctes. L'examen des graphies a toutefois été limité aux CG retenues lors du choix des mots de la dictée soit la connaissance de graphèmes et la connaissance de contraintes positionnelles à l'utilisation des phonogrammes c, g et s, de même que la connaissance du remplacement de n par m devant b et p.

1.2.1 Connaissance de graphèmes

Le phonogramme constitue le type de graphème le plus fréquent. L'examen de phonogrammes utilisés pour produire certaines cacographies renseigne sur certains aspects des CG reliées à ce type de graphème.

À l'exception du phonème /œ̃/, tous les phonèmes du français apparaissent dans des mots de la dictée. L'examen de cacographies mettant en relief la connaissance de phonogrammes s'est toutefois limité à quelques phonèmes. À titre d'exemples, seront présentées certaines des observations reliées au phonème /s/. Celui-ci, comme les phonèmes /e/, /ɛ/ et /o/, apparaît dans un grand nombre de mots de la dictée et a la possibilité d'être représenté par plusieurs graphèmes différents.

La dictée comptait 12 mots contenant au moins une fois le phonème /s/. Ce sont **aussi, aussitôt, bonsoir, décembre, épicerie, sauce, saucisse, savant, savente, soir, suce** et **sucon**. Les cacographies produites pour ces mots ont été rassemblées et un inventaire des phonogrammes non conformes à l'orthographe a été réalisé de façon à faire ressortir la connaissance de phonogrammes pour représenter /s/.

Le phonogramme de base du phonème /s/ est le graphème **s**. Il apparaît dans des cacographies de tous les élèves de 2e année. On le retrouve également utilisé en 4e et 6e année dans des cacographies comme ***sugi**, ***sugitôt**, ***décembre**, ***épigerie**, ***sauge**, ***sausige**, ***suge** et ***sugon**.

Le graphème **c** apparaît dans différentes cacographies des trois années. En 2e année, on le retrouve dans des cacographies de chacun des mots de la dictée contenant le phonème /s/ comme dans ***sugi**, ***sugito**, ***bongoir**, ***goce**, ***socige**, ***gavan**, ***gafante**, ***goir**, ***guce** et ***gucon**. On le retrouve également en 4e et 6e année dans de nombreuses cacographies.

On observe la présence du graphème **ss** dans des cacographies telles que ***dessembie**, ***épissgerie**, ***saussge**, ***soussaise**, ***sussge** et ***sussgon** alors que la connaissance du graphème **ç** apparaît dans ***ogi**, ***bongoir**, ***épigerie**, ***sauge**, ***sausige**, ***sosugise**, ***guce** et ***guson**.

Le graphème **se** n'apparaît qu'en 4e et 6e année dans ***seause**, ***sausaise** et ***susge**. Quant au graphème **x**, on ne l'observe que dans une seule graphie de 2e année ***soeix** (**saucisse**). Compte tenu de la faible

fréquence de ce phonogramme, cette dernière cacographie suggère qu'une CG puisse être abstraite d'un nombre très restreint d'exemples, voire à partir d'un seul. Toutefois, dans ce cas précis, elle renseignerait davantage sur le processus de production de graphie. L'examen de cette observation sera repris plus loin dans ce chapitre.

Alors qu'un examen des cacographies produites pour un mot ou un groupe de mots fait ressortir la diversité potentielle des CG concernant la transcription d'un phonème, un examen de copies d'élèves suggère plutôt certaines particularités individuelles de ces CG. Par exemple, certains élèves de 2e année ne recourent qu'à un seul même graphème pour la représentation d'un phonème donné: *oni, *onito, *dénonbie, *épinri, *nonse, *nonise, *nuns et *nunon (copie 2216-1)[1]; *osi, *ositn, *oire, *oirefoi, *bo, *bito, *cho, *chode, *nos, *nosise et *to (copie 2126-1); *couvèr, *couvète, *demoisèl, *mademiozèle, *pilène, *recouvèr, *recouvèrte, *vèrt et *vèrte (copie 2126-2). L'utilisation d'un seul même phonogramme pourrait indiquer dans certains cas une limite dans les CG reliées à ce phonème particulier. Toutefois, il est aussi possible qu'il s'agisse chez d'autres d'une utilisation systématique par stratégie ou préférence, suite par exemple à la découverte récente d'un nouveau graphème: *nausi, *nausite, *nautre, *nautrefoit, *beaut, *beaucou, *beintaut, *beaunome, *chenut, *chenude, *nenuse, *nenusise et *tenu (copie 2207-2); *couvair, *couvairte, *demoisail, *mameisail, *pisine, *recouvaire, *recouvair, *vair et *vrait (copie 2102-1).

La plupart des élèves indiquent par leurs cacographies qu'ils connaissent plusieurs graphèmes pour représenter un même phonème: *augi, *ogito, *bongoire, *dégande, *épigre, *nonse, *nonise, *nus et *nugon (copie 2116-1); *baucoug, *bientos, *chenud, *nose, *nosise et *tos (copie 2121-1); *couvoirte, *recouvèrte et *voirte (copie 2115-1).

---

1. La référence à une copie d'élève utilise le numéro attribué au moment de l'informatisation du dossier. Le premier chiffre indique l'année scolaire, le second, le groupe-classe et les deux autres, un numéro d'élève. Le dernier précise s'il s'agit de la première ou de la seconde dictée. Toute copie individuelle citée est reproduite en entier à l'annexe III.

Il ressort également de cet examen que les élèves qui n'utilisent qu'un seul graphème pour représenter un phonème se retrouvent surtout parmi ceux qui obtiennent les scores les moins élevés aux dictées. De même, à l'opposé, ceux chez qui apparaissent plusieurs graphèmes différents pour représenter un phonème se retrouvent surtout parmi ceux qui obtiennent de bons résultats aux dictées. Ce phénomène pourrait s'expliquer en partie par le fait que la connaissance d'un phonogramme comme CG origine habituellement de l'abstraction du rôle qu'il joue dans l'orthographe de plusieurs mots. Connaître plusieurs phonogrammes pourrait supposer un traitement antérieur d'un plus grand nombre de mots et ceci à un plus grand nombre d'occasions. Chaque occasion d'identifier dans l'orthographe d'un mot un phonogramme déjà connu (CG) constitue également une occasion d'enregistrer ce même phonogramme comme CS du mot traité. Ce qui augmente la probabilité de pouvoir éventuellement produire une graphie correcte pour ce mot.

L'extrait de la copie 2126-1 présenté plus haut, où le phonème /o/ n'était représenté que par le graphème o, a été mis en parallèle avec les graphies produites pour les mêmes mots à la seconde dictée: *ousi, *ositeaus, *otre, *otrefio, *beaux, *beaucoup, *bientoau, *cho (pour chaud) et *cho (pour chaude), *ose, *aousise et *teau (copie 2126-2). L'apparition de l'orthographe des mots beau et beaucoup coïncide avec l'utilisation du phonogramme eau pour représenter le phonème /o/ dans trois autres graphies. Cette observation pourrait illustrer cette construction des CG à partir de RCS.

D'autre part, la présence, dans certaines cacographies, de graphèmes sans rôle phonogrammique laisserait supposer une connaissance, à tout le moins intuitive, de l'existence d'autres types de graphèmes. Par exemple, on observe des cacographies comme *beaut, *plut (pluie), *toit, *kant, *tant, *eautretoit, *bent, *lent, *pient et *cheaut (copie 2207-2). Cet ajout d'un t à la fin de ces graphies pourrait laisser supposer une première connaissance, celle de l'existence dans le système orthographique français de graphèmes non phonogrammiques. Il révélerait également la connaissance du rôle morphogrammique fréquent que joue le graphème t. Il supposerait aussi la connaissance de la position finale comme position habituelle du morphogramme.

1.2.2 Connaissance de contraintes graphémiques positionnelles

Certains graphèmes ont la propriété de pouvoir représenter plus d'un phonème. Parmi ceux-ci, certains ne représentent un phonème que dans un environnement graphémique particulier. Tel est le cas des graphèmes c, g et s qui représentent habituellement les phonèmes /k/, /g/ et /s/ respectivement. Lorsqu'ils sont suivis de e, i ou y, les graphèmes c et g représentent les phonèmes /s/ et /ʒ/ et entre deux voyelles, le graphème s représente le phonème /z/. Les contraintes que la position d'un graphème exerce sur sa possibilité de représenter tel ou tel phonème font partie des CG à acquérir.

L'examen des cacographies produites pour les mots de la dictée contenant un ou des phonèmes /k/, /g/, /s/, /ʒ/ ou /z/ fait ressortir le défaut de connaissances des valeurs phonémiques de position des graphèmes c, g et s.

1.2.2.1 Connaissance de contraintes positionnelles pour le graphème c

Le rôle phonogrammique de base du graphème c est de représenter le phonème /k/. Cependant, lorsqu'il apparaît devant les voyelles e, i ou y, il représente le phonème /s/; pour pouvoir représenter ce phonème devant a, o et u, il doit prendre la cédille. L'élève qui ne possède pas ces CG pourra faire apparaître, à moins de posséder les CS appropriées, des graphies qui ne tiennent pas compte des contraintes positionnelles reliées à l'utilisation de ce graphème.

La dictée comptait dix mots contenant le phonème /k/: **besucoup**, **camp**, **campe**, **coup**, **coupé**, **couvert**, **couverte**, **écurie**, **recouvert** et **recouverte**. Un élève de 2e année a produit pour ces mots les graphies suivantes: **besucoup**, ***cens**, ***cenpe**, ***ceue**, ***couper**, ***couver**, **couverte**, ***écuri**, ***recouver** et **recouverte** (copie 2121-2). Ces graphies laissent supposer que cet élève connaît déjà le rôle phonogrammique de base du graphème c. Cependant, les cacographies ***cens** et ***cenpe** (pour **camp** et **campe**) font ressortir la méconnaissance du rôle phonogrammique du graphème c devant un e. Des cacographies révélant les mêmes lacunes au

niveau de ces CG apparaissent également en 4e et 6e année: *comp et *cente (pour camp), *cenpe et *compe (pour campe).

D'autre part, la dictée comptait douze mots contenant le phonème /s/: aussi, aussitôt, bonsoir, décembre, épicerie, sauce, saucisse, savant, savante, soir, suce et suçon. Un élève de 2e année a produit pour ces mots les graphies suivantes: *ousi, *osipo, *bongare, *dégnre, *épici, *soce, *cosice, *cava, *cavre, *care, *cuce et *cugon (copie 2202-1). Ces graphies indiquent que cet élève connaît au moins deux graphèmes, s et c, pour représenter le phonème /s/. Il semble toutefois ignorer les contraintes positionnelles de ce graphème devant a, o et u. Plusieurs cacographies produites par des élèves de 4e et 6e année laissent supposer une méconnaissance des mêmes contraintes. On observe, même en 6e année, des cacographies comme *bongoir, *causse (pour sauce), *coir (pour soir), *cusse (pour suce), *cugon, *cusson (pour suçon).

Certaines cacographies indiquent l'ignorance que le graphème c ne peut représenter le phonème /s/ devant une consonne (*épigri) même si cette consonne est un autre c (*saugce, *saucgice, *sucge), ni représenter le phonème /s/ à la fin d'un mot (*chouchig pour saucisse).

1.2.2.2 Connaissance de contraintes positionnelles pour le graphème g

Le rôle phonogrammique de base du graphème g est de représenter le phonème /g/. Cependant, devant les voyelles e, i et y, il représente le phonème /ʒ/. Pour pouvoir représenter ce phonème devant les autres voyelles, il doit être suivi d'un e; par contre, pour pouvoir représenter le phonème /g/ devant les voyelles e, i et y, il doit être suivi d'un u.

La dictée comptait trois mots contenant le phonème /g/: gourmand, gourmande et longue. La cacographie *longe se révèle une des cacographies les plus fréquentes dans les trois années pour le mot longue. Ceci indiquerait que la condition permettant au graphème g de représenter le phonème /g/ devant le e n'est pas connue de plusieurs élèves.

D'autre part, la dictée comptait huit mots contenant le phonème /ʒ/: **argent, argenté, bonjour, gentil, gentille, jambe, jambon** et **jour**. Un élève de 2e année a produit pour ces mots les graphies suivantes: ***argan, *arganter, bonjour, *ganti, *gantille, *ganbe, *ganbon** et **jour** (copie 2218-1). À l'exception de **bonjour** et **jour**, pour lesquels l'utilisation du graphème j semblerait provenir des RCS respectifs, c'est une CG, celle de la possibilité pour le graphème g de représenter le phonème /ʒ/, qui est utilisée pour toutes les graphies. Les conditions de son utilisation ne semblent toutefois pas encore connues.

Quelques cacographies relevées en 4e et en 6e année laissent supposer que ces conditions sont également ignorées chez certains des élèves de ces années. On y relève des cacographies comme ***argant, *arganté, *gantil, *gantille, *ganbe** et ***gambon**.

1.2.2.3 Connaissance de contraintes positionnelles pour le graphème s

La fonction principale du graphème s est de représenter le phonème /s/. Cependant, en position intervocalique (incluant y), il représente le phonème /z/.

La dictée comptait douze mots contenant le phonème /s/: **aussi, aussitôt, bonsoir, décembre, épicerie, sauce, saucisse, savant, savante, soir, suce** et **suçon**. Un élève de 2e année a produit pour ces mots les graphies suivantes: **aussi, *aussitos, *bon-soir, décembre, épicerie, *sause, *susise, *saven, *savente, soir, *susse** et ***suson** (copie 2124-1). Il semble probable que des CS soient à l'origine de l'utilisation du graphème c dans les mots **décembre** et **épicerie** et du graphème ss dans **aussi** et ***aussitos**. Pour la production des autres graphies, à l'exception de ***bon-soir**, il semble y avoir eu un recours à une CG, celle du rôle phonogrammique de base du graphème s. Toutefois, les cacographies ***sauze, *suzise** et ***suzon** laisseraient supposer une méconnaissance du rôle phonogrammique du graphème s en position intervocalique. De nombreuses cacographies révèlent cette méconnaissance chez des élèves de 4e et 6e année. En 6e année, ont pu être observées des graphies comme ***osi, *susitau, *désembre, *épigerie, *soze, *sauzise, *suze** et ***suzon**.

1.2.3 Connaissance de positions autorisées ou habituelles de graphèmes

Certains phonogrammes ne peuvent être utilisés à certaines positions dans la graphie. Par exemple, un phonogramme constitué d'une lettre accentuée ne peut être utilisé que s'il termine la syllabe écrite (*sète est une graphie possible en français alors que *sèrte et *sètte n'en sont pas). D'autre part, certains phonogrammes n'apparaissent que très rarement dans certaines positions. Par exemple, le ç n'apparaît en position initiale que dans ça et çà. La connaissance de ces contraintes positionnelles fait partie des CG et permet, à défaut de CS suffisantes, d'écarter des hypothèses en cours de production de graphie.

L'examen de graphies produites à la dictée fait ressortir l'absence probable de certaines CG telles le remplacement du n par m devant b et p, les contraintes d'utilisation de la lettre accentuée, celles des géminées et autres graphèmes qui ne peuvent être utilisés que dans des positions particulières.

1.2.3.1 Connaissance de la règle du m devant b et p

La dictée comptait dix mots contenant un m devant les lettres b et p: **camp, campe, décembre, jambe, jambon, longtemps, plomb, plombier, température et tempe.** Un élève de 2e année a produit pour ces mots les graphies suivantes: *can, *canpe, *decenbre, *jenbre, *janbon, *lontan, *pion, *pionbier, *tenpérature et *ten (copie 2105-1). À l'exception de *decenbre, toutes les cacographies respectent les contraintes phonogrammiques positionnelles. Toutefois, par l'emploi d'un n et non d'un m devant le b ou le p, six d'entre elles supposent la méconnaissance de cette règle comme CG. De nombreuses cacographies observées même en 6e année comme *canpe, *décenbre, *jenbe, *lontenp, *plenb et *pionbier soulignent cette méconnaissance.

1.2.3.2 Connaissance de contraintes reliées à certains phonogrammes

Plusieurs cacographies contreviennent à une ou à plusieurs règles du système orthographique dont la dictée n'avait pas prévu de sonder

le degré de connaissance. Des cacographies comme *argentét, *coupér, *déssamble, *demoisèl et *plènne, observées en 6e année laissent supposer une méconnaissance de la règle générale d'accentuation où la lettre accentuée termine habituellement la syllabe écrite.

D'autres cacographies telles *argentté, *bonnhome, *canppe, *couvertte, *gourmentte, *mallheureux, *méchentte, *portte, *portiefeuille, *recouvertte, *savantte et *vertte, indiquent une méconnaissance de la règle qui exige pour l'utilisation des géminées qu'elles soient précédées d'une voyelle et suivies d'une voyelle ou de l ou r. Les cacographies *llon, *llontan, *quouverr et *demoisell observées en 2e année et *demoisell observée en 6e année contreviennent à un corollaire de cette règle qui interdit l'usage de géminées en début et en fin de mot. Le mauvais usage positionnel des géminées indiquerait également une mauvaise connaissance de la structure syllabique de l'orthographe.

Certains phonogrammes ne se retrouvent qu'à certaines positions dans le mot. Ainsi des cacographies comme *çuce et *çuson, observées dans des copies des trois années, montrent l'ignorance de la non-utilisation de ce graphème en position initiale. Des cacographies telles que *eautre, *veirte et *veerte (pour verte), *peine (pour pleine), *marchant (pour méchant) et *episerie observées surtout en 2e année indiquent la méconnaissance que de tels graphèmes ne sont utilisés habituellement qu'en position finale de mot.

∴

L'examen de cacographies relatives au RCG a permis de constater l'existence chez certains élèves de connaissances d'une diversité de graphèmes, particulièrement de phonogrammes mais aussi de graphèmes non phonogrammiques, utilisés chez les uns de façon systématique, chez les autres de façon apparemment plus aléatoire. Cette différence d'utilisation semblerait en relation avec le degré de développement orthographique de l'élève. Cet examen a également permis de fournir quelques indications sur l'apparition de nouvelles CS et de nouvelles CG à partir de ces dernières. Au niveau de la connaissance de contraintes dans l'utilisation des graphèmes,

les observations recueillies ont surtout permis de relever diverses connaissances absentes et par conséquent à acquérir.

2. LA PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE

Selon la seconde dimension du modèle, la production orthographique se réalise par la poursuite complémentaire de deux buts: produire une graphie et s'assurer de sa conformité à l'orthographe. La production de la graphie comprend une phase de génération d'image et une phase de réalisation de la graphie habituellement sur papier. La vérification de la conformité de cette graphie à l'orthographe peut prendre la forme d'une révision attentive de cette réalisation et prendre également la forme d'un contrôle de celle-ci auprès d'une source externe fiable. Génération d'image, réalisation, révision et contrôle externe constituent quatre unités interagissantes du processus de production orthographique (PPO).

2.1 La génération d'image

La génération d'image est cette première phase de la production d'une graphie qui consiste principalement à r[illegible]ler, traiter et à assembler des informations en provenance du RCS et du RCG de façon à fournir le matériel nécessaire à la phase suivante, celle de la réalisation concrète de la graphie. Julie B. (séance 2a-7)[1] exprime la distinction entre ces deux premières phases en justifiant son hésitation à écrire le mot dicté par Sylvain: «Je ne l'écris pas parce que ... faut j'y pense dans ma tête».

En situation normale d'écriture, le point de départ de la génération d'image réside dans l'activation de la branche sémique du RCS (idée à transmettre) qui active en retour la branche phonique (choix du mot) ou active parfois directement la branche graphique (recherche de l'orthographe). Dans la situation particulière d'écriture que constitue la

1. La référence renvoie à la brève description du contenu des séances d'activité présentée au chapitre précédent.

dictée, c'est d'abord la branche phonique qui est activée. Quelques observations relevées à la dictée et au cours des séances d'activités renseignent sur des effets particuliers de la situation de dictée sur la génération d'image. Le tableau 27 présente, avec la phrase qui servait de contexte, quelques graphies observées.

Tableau 27
Exemples de graphies pouvant résulter de la situation de dictée

	Mot dicté en contexte	Graphie
1	J'ai trouvé un peigne de couleur **argent**	agenté
2	Je **campe** derrière la maison	compte
3		tante
4	Le ciel est **couvert** de nuages	toute
5	Sa chatte est **couverte** de puces	bouré
6	Il lui dit: «*Bienvenue, **mademoiselle***»	bonjours
7	Je me suis cassé la **jambe**	chambre
8	On a fait venir le **plombier**	pompier

Les exemples 1, 3, 4, 5 et 6 laissent apparaître des graphies qui, selon toute apparence, résulteraient d'une activité de nature sémique déclenchée au départ par une activation phonique. Une observation de même nature a été faite lors d'une activité (séance 4-5) au cours de laquelle l'orthographe de **chaudière** est demandée. Après quelques instants d'hésitation, Jean demande: «Poubelle?» Il indiquait par cette question qu'il avait retenu l'idée mais le mot prononcé à l'origine de cette idée avait été perdu. Les graphies produites aux exemples 2, 7 et 8 montrent une proximité de prononciation avec le mot demandé. Dans les exemples 2 et 8, le mot écrit à la place du mot demandé est tout à fait possible dans la phrase de contexte. À l'inverse des exemples précédents, l'activation phonique visée par la dictée n'a pas entraîné l'activation du bon RCS.

Ces quelques observations soulignent l'étroite interrelation qui peut exister entre les trois branches d'un RCS. Lorsqu'un RCS est bien structuré et suffisamment informé, l'activation d'une de ses branches déclenche quasi simultanément le rappel des principaux éléments sémiques, phoniques et graphiques comme indissociables. En conversation, l'image graphique du mot peut apparaître au moment de sa prononciation ou de sa réception. En lecture, l'image auditive et articulatoire du mot peuvent apparaître et accompagner la démarche, parfois la ralentir. En écriture, l'idée à transmettre peut déclencher spontanément la prononciation intériorisée du mot et faire apparaître ses caractéristiques graphiques.

2.1.1 Le rappel

Lorsque la branche graphique du RCS d'un mot contient toute l'information nécessaire à son orthographe, le PPO l'utilise pour reconstruire immédiatement l'image du mot et passer à la phase de réalisation. On peut supposer que la majorité des mots bien orthographiés à la dictée l'ont été en résultat de cette opération de rappel.

Comme les informations de la branche graphique d'un mot sont très étroitement reliées aux informations de la branche phonique de ce mot, il est difficile de savoir dans quelle mesure ces dernières ont médiatisé le rappel des premières. Toutefois, à la dictée de **mademoiselle**, une élève de 2e année a écrit °**mlle**. Elle manifestait de cette façon une connaissance graphique spécifique sans médiatisation apparente ou interférence de la branche phonique du mot.

Au début d'une activité (séance 2b-6), le mot **maison** est mentionné à titre d'exemple. Christian émet spontanément l'observation suivante: «[mɛz5], ça prend **ai**!». Cette réflexion révèle, chez cet élève, l'existence de cette CS pour ce mot. Le rappel immédiat, dès l'audition du mot, de ce phonogramme suppose que cette CS était plus facilement activable que les autres CS de ce RCS. Le fait que ce phonogramme soit, dans ce mot, le graphème le moins susceptible d'être produit à partir de CG a probablement été un facteur de l'importance qu'il semble avoir pris pour Christian comme CS.

À quelques reprises, certains élèves n'ont produit à la dictée aucune graphie pour certains mots. Cette abstention est probablement peu fréquente en situation normale d'écriture et résulterait du peu de latitude que laisse à l'élève la situation de dictée. En situation semblable en cours d'activité, Mathieu (séance 2b-3) réagit à la dictée du mot **argent**: «Ah! non! c'est trop dur! ... **Sou**, à la place!» Cette réflexion laisse supposer la stratégie de substitution qu'il aurait probablement utilisée en situation normale d'écriture. Des graphies de substitution sont également apparues sur des copies d'élèves de 2e année: **poule** pour **bonsoir**, **maman** et ***caroline** pour **mademoiselle**, **soupé** pour **pleine**, **plume** pour **plein** et **coucou** pour **sauce**. Même en l'absence de lien sémique et phonique entre la graphie produite et le mot dicté, ce phénomène de substitution souligne l'aspect contraignant de la situation de dictée, surtout pour celui qui ne dispose que d'un bagage restreint de connaissances. Il préférerait parfois, comme Mathieu, produire l'orthographe connue d'un mot qu'une cacographie du mot dicté.

2.1.2 La construction

Lorsque le rappel de CS ne permet pas la reconstruction de l'image graphique complète (pas nécessairement exacte) du mot, le PPO entreprend la construction ou le complètement de cette image. Il recourt d'abord aux CS de la branche phonique du RCS pour reconstruire une image phonique du mot à partir de laquelle la graphie sera construite. Cette image phonique reconstruite peut être jugée subjectivement complète, i.e. qu'il ne subsiste pas de doute qu'elle constitue la meilleure forme orale pouvant servir de trame à la forme écrite (cette forme orale appartient habituellement au registre soutenu). Alors s'amorce immédiatement la construction d'une image graphique. Sinon, l'image phonique peut au préalable faire elle-même l'objet de construction.

De nombreuses cacographies fournissent des indications sur ce moment du PPO. Bon nombre d'entre elles, telles que ***arjan**, ***arjanté**, ***ecite**, ***etrefoi**, ***bocou**, ***janti** et ***lontan**, laissent supposer une reconstruction d'une image phonique objectivement complète et correcte. D'autres cacographies, telles que ***ousi**, ***boucoup**, ***boujour**,

***couvarte**, ***gourmante** et ***soucisse**, laissent supposer une connaissance phonique également complète quoique incorrecte d'un point de vue normatif. D'autres cacographies, telles que ***ote** (pour **autre**), ***mamoiselle**, ***mammoiselle**, ***mamoizel**, ***désanb**, ***épisri** et ***pui** (pour **pluie**), témoigneraient d'un défaut de CS au niveau de la branche phonique du RCS d'informations suffisantes pour la reconstruction d'une image phonique adéquate. Ces cacographies laissent présumer que l'image phonique utilisée pour la graphie a toutefois été subjectivement jugée complète et n'a pas fait l'objet de construction.

2.1.2.1 Construction de l'image phonique

Lorsque le rappel des CS de la branche phonique du RCS du mot ne permet pas une reconstruction de l'image phonique jugée complète et satisfaisante, une démarche de construction visant à compléter l'information disponible peut alors être entreprise. Plusieurs cacographies révèlent des aspects de cette démarche de construction.

Des cacographies comme ***ositoe**, ***ositeaue**, ***boe**, ***beaue**, ***boccue**, ***bone** (pour **bon**), ***bonjoure**, ***plone** (pour **plomb**), révèlent un premier phénomène de complètement d'image. Il consiste à ajouter un /ə/ à la fin du mot. À la séance 2a-4, avant d'écrire le mot **heureux** qui lui est dicté, Julie B. demande: «[ønø]?» Cette forme de question a également été observée à la dictée et rapportée par l'orthopédagogue qui l'a administrée. Plusieurs mots en français se terminent par un /ə/ qui ne se prononce que très rarement mais qui apparaît toujours à l'écrit. À défaut de CS, c'est le recours à cette CG qui transparaît ici.

Un second phénomène de modification de l'image phonique apparaît dans l'insertion d'un /ə/ entre deux phonèmes consonnes: entre la consonne qui termine la syllabe et celle qui débute la suivante, comme ***aregan** et ***gourement**; entre les deux phonèmes d'un groupe consonantique, comme ***pelin** (pour **plein**), ***pelèn** (pour **pleine**), ***pelon** (pour **plomb**), ***pelonbiée** (pour **plombier**) et ***pelui** (pour **pluie**). Ces cacographies révèlent le recours à la CG de la présence de /ə/ à l'intérieur de certains mots qui ne se prononce qu'en registre soutenu de langue (e.g.

[plyʀ] - [pelyʀ(ə)]) mais qui sont toujours présents à l'écrit. Dans le cas de [plyʀ], la seule syllabe est fermée à l'oral mais il y a trois syllabes ouvertes à l'écrit. Il semble que ce soit cette recherche de syllabes ouvertes ou d'une alternance consonne-voyelle qui transparaît dans ces cacographies.

Un troisième phénomène de modification de l'image phonique a été observé. Il consiste à transformer un phonème consonne en groupe consonantique: ***canpre** (pour **campe**), ***chedre** (pour **chaude**), ***quouvertr** (pour **couverte**), ***froi** (pour **fois**), ***jambre**, ***plonblier**, ***recouvertre** et ***savantre**. Les deux phonèmes /ʀ/ et /l/, qui peuvent former un groupe consonantique avec la consonne qui les précède, sont souvent escamotés à l'oral. Ces cacographies révèlent la connaissance de ce phénomène.

Ces diverses corrections laissent supposer la connaissance de cette «distance» qui sépare fréquemment la forme orale courante d'un mot et sa forme écrite. C'est la forme orale du mot produite en registre soutenu qui s'approche le plus de la forme écrite. Le recours à un registre soutenu est parfois déclenché à l'oral par des conditions environnementales particulières comme s'adresser à un public. Il semblerait également pouvoir être déclenché par la situation d'écriture. Le phénomène d'hypercorrection parfois observé à l'oral aurait alors sa répercussion sur l'écrit.

Les cacographies précédentes ont laissé supposer des corrections d'image phonique non avenues d'un point de vue objectif. Toutefois, des tentatives s'avèrent souvent pertinentes et transparaissent dans des cacographies qui témoignent des insuccès. Le mot **décembre** par exemple, bien que dicté [desabn], a fait apparaître des cacographies comme ***décanbe**, ***décemble** et ***dessemble**. La dictée aurait activé chez certains la forme orale habituelle [desab]. Cette forme étant estimée incomplète et insuffisante pour fins d'écriture, une tentative de la compléter aurait alors abouti à ces cacographies.

Le mot **mademoiselle**, prononcé [madmwazɛl] à la dictée, a fait apparaître plus de 100 formes cacographiques différentes mais aucun ***madmoisel** ou ***madmoizel**, formes pourtant correspondantes à la forme

orale dictée. Par contre, plusieurs cacographies comme *mademoisel et *madmoiselle mais aussi comme *maimoiselle, *manemoiselle, *manmoiselle, *marmoisele et *moimoiselle laissent voir diverses tentatives de compléter l'image phonique.

Une forme particulière d'image phonique incomplète résulte de la difficulté à identifier l'unité mot et de l'extraire du syntagme qui le renferme. Cette situation se présenterait lorsqu'un RCS n'est pas encore solidement formé. Certaines cacographies illustrent cette difficulté: *benrepa (pour *bon repas), *j'enti (pour gentil), *sesoi (pour ce soir), *ongue et *blongue (pour robe longue).

2.1.2.2 Construction de l'image graphique

Lorsque le PPO dispose d'une image phonique satisfaisante (pas nécessairement correcte), il entreprend la construction d'une image graphique. Cette construction se déroule par segmentation de l'image phonique en unités plus petites. Pour chacun des segments, une forme graphique est recherchée d'abord parmi les CS de la branche graphique déjà activées ou produite à partir des CG reliées aux éléments de ce segment de l'image phonique. Ce segment peut aussi faire l'objet, si nécessaire, d'une nouvelle segmentation. Cette opération est récursive et se termine à chaque niveau soit par une contribution à l'image graphique en construction, soit par un appel à un niveau inférieur de segmentation, soit par un constat d'échec. Les niveaux de segmentation sont par ordre hiérarchique: le composant lexical, la syllabe et le phonème. L'examen de certaines cacographies renseigne sur le déroulement de cette construction.

Construction et composants lexicaux

Des cacographies telles *ausis-top, *autre-foi, *bien-tau, *haute foi, *beauhomme et *bonnehomme suggèrent une tentative de segmenter la construction en identifiant un ou des composants de l'image phonique pour chacun desquels une image graphique est soit rappelée du RCS du composant ou construite par segmentations successives. Presque tous les mots composés dictés ont fait apparaître des graphies, telles que *aussi

tôt, *__aussi-tôt__, *__autre fois__, *__au're-fois__, comme résultats probables d'une telle segmentation. À la dictée de **malheureux**, Mathieu (séance 2b-3) écrit **mal** puis demande: «Comment ça s'écrit [ønø]?», laissant supposer qu'il avait identifié les composants du mot.

Des cacographies telles que *__temps pératur__, *__temp-pérature__, *__tempspératur__ et *__tempspérature__ résulteraient du dégagement d'un des composants du mot, le lien sémique entre TEMPS et TEMPÉRATURE pouvant se justifier assez bien. Il pourrait en être de même pour certaines des cacographies comme *__argentté__, *__canppe__, *__couvertte__, *__gourmentte__, *__méchentte__, *__recouvertte__, *__savantte__ et *__vertte__ où la forme masculine aurait d'abord été extraite de l'image phonique avec la conséquence d'une syllabe résiduelle (e.g. [aʀsɛ...te]). À la séance 4-8, Jean apporte cette forme d'explication à la graphie *__recouvertte__ produite par Martine. La semaine suivante (séance 4-9), Jean produit *__couvertte__ et explique: «J'avais pensé à [kuvɛʀ] mais j'ai ajouté un __te__». La plausibilité de cette explication est renforcée par le fait que Jean avait lui-même déjà produit *__vertte__ et *__recouvertte__ à la première dictée. Il serait donc possible que plusieurs de ces cacographies résultent davantage de la segmentation que du simple doublement inopportun de consonne.

Construction et syllabes

Les quatre élèves de 2^{e} année participant aux séances d'activités ont montré dès le départ une tendance à syllaber chacun des mots qu'ils avaient à écrire. Plusieurs cacographies, telles que *__epicerie__, *__eautre__, *__erjean__, *__jeanbon__, *__recoupvers__ et *__soaix__, laissent supposer que des mots connus, généralement monosyllabiques, peuvent être utilisés comme image graphique à ce niveau de segmentation. La cacographie *__recoupvers__ a été produite à la seconde dictée par Julie B.; le mot **coup** ayant été vu à plusieurs reprises avec ce sous-groupe.

Un élève a produit pour les mots **autrefois** et **fois** les cacographies *__autrefroy__ et *__froy__ à la première dictée (copie 2209-1) et *__outrefroy__ et *__foy__ à la seconde (copie 2209-2). Bien que surprenant à première vue, ce choix graphique prend un autre sens lorsqu'il apparaît que

le nom de l'élève est Godfroy. Comme [fɪwal] et [fwa] sont des formes relativement proches, c'est l'image graphique de la seconde syllabe de son nom qui aurait été utilisée dans la construction de l'image graphique des mots **fois** et **autrefois**.

Des mots contiennent parfois une syllabe qui constitue en même temps à l'oral le nom d'une lettre de l'alphabet: **argenté** (t), **coupé** (p), **décembre** (d), etc. Plusieurs cacographies révèlent l'utilisation de la lettre elle-même comme image graphique de cette syllabe. Apparaissent alors des cacographies telles que *__agen__t (pour **argenté**), *__coup__ (pour **coupé**), *__d__ecendre (pour **décembre**), *__ten__ratur, *__ég__ri, *__couv__r, *__demoiz__l, *__v__re (pour **vert**) et *__pin__ne (pour **pleine**). Une lettre est aussi en quelque sorte un mot qui, comme les monosyllabes **et**, **eau**, **Jean**, **coup** et **six** des exemples précédents, serait parfois utilisé comme image graphique d'une syllabe.

Construction et phonogrammes

Lorsque aucune image graphique ne peut être formée au niveau de la syllabe, un troisième niveau de segmentation entraîne la recherche d'image graphique au niveau du phonème. Devant un mot à écrire présentant une difficulté particulière, Christian répète habituellement plusieurs fois le premier phonème. À la dictée de **jambe** (séance 2b-3), il prononce des [ʒ] successifs qui deviennent des [ʃ] par un phénomène de glissement de phonème de sonore à sourd. Il écrit *__ch__arbe qu'il corrige en *__ch__anbe. Le mauvais graphème n'est donc pas ici, semble-t-il, le résultat d'une mauvaise discrimination auditive, ni d'une méconnaissance de la prononciation correcte du mot. Il traduit plutôt la difficulté, lors d'une segmentation en phonèmes, de maintenir un phonème en mémoire de travail suffisamment longtemps pour permettre le choix d'un graphème.

Certaines cacographies telles que *__bl__in et *__bl__hin (pour **bien**), *__bl__into, *__f__oua (pour **fois**), *__pl__onblier, *__pl__uhi, *__s__ouar et *__s__ouoir reflètent le travail particulier de segmentation de l'image phonique en phonèmes avant la recherche et le choix d'un phonogramme. D'autres cacographies telles que *__pl__onbli__gi__, *__devois__aille (pour **demoiselle**),

***pesine** (pour **pleine**) et ***portefoeil** indiquent le rôle de phonogramme que peuvent jouer certains mots en début d'apprentissage de l'écrit.

À la séance 2a-11, Sylvain dicte le mot **chanson** à Julie B. Celle-ci hésite en disant: «Faut que j'y pense, ça peut s'écrire **an** ou **en**; ça fait que faut que j'y pense». Plus tard, Julie dicte le mot **vendredi** à Sylvain. Même hésitation: «Je sais pas c'est quoi le /ɑ̃/, **en**..., **an**...». De même, à la séance 6-8, à la dictée du mot **jambon**, Robin hésite: «Je ne sais pas si ça prend un **a** ou un **e**». Lorsque plusieurs phonogrammes sont reliés à un même phonème au niveau du RCG, le phonogramme retenu serait alors le plus activé, généralement le plus fréquemment rencontré ou encore le plus récemment activé. Si deux phonogrammes sont activés (rappelés) de façon équivalente, il peut se produire une hésitation. Lorsqu'une règle existe, elle peut être rappelée et utilisée pour trancher le dilemme. Sinon, il se peut que le choix résulte alors du hasard.

Pourtant, dans les trois cas rapportés plus haut, les mots ont finalement été bien orthographiés. On peut supposer qu'une certaine part des graphies correctement produites pour certains mots de la dictée ont pu être produites, du moins en partie, à partir de phonogrammes (ou de syllabes) faisant partie des CG de l'élève sans qu'interviennent ou même sans qu'existent les CS correspondantes dans le RCS de ces mots. Cette possibilité de produire l'orthographe d'un mot sans la connaître réellement pourrait servir en partie d'explication à certaines régressions observées, régressions souvent attribuées à l'oubli.

À la séance 2a-6, à la cueillette de mots dont l'orthographe est connue, Julie B. mentionne: «[pusĕ] **p**, **o**, **u**, ... **s**, euh! **c** ... **ss**, **i**, **n**». Puis à la demande de reprendre l'épellation: «**p**, **o**, **u**, **s**, **s**, **i**, **n**». Cette observation suggère que le RCS peut se voir incapable de fournir une image graphique correspondant à un phonème bien que la CS y soit effectivement inscrite. Dans ce cas, le RCG est sollicité et tour à tour les phonogrammes connus sont proposés, ici un phonogramme pour /s/. Dès qu'un phonogramme proposé correspond à la CS, celle-ci pourrait être alors rappelée conformément au processus «*generate-and-test*» de Simon et Simon (1973). De plus, les trois phonogrammes **s**, **c** puis **ss**, rappelés par Julie de son RCG pour /s/ l'ont été

dans un ordre correspondant à la fréquence empirique observée dans les cacographies des élèves de 2e année. Cette constatation appuie l'interprétation qu'il s'agissait chez Julie d'un appel à ses CG.

Construction et morphogrammes

La dictée comptait des mots possédant un morphogramme lexical non prononcé tels que **camp**, **couvert**, **gentil**, **long**, **méchant**, **recouvert**, **savant** et **vert**. Des cacographies correspondant aux formes féminines ou dérivées ont été observées pour ces mots: ***canpang**, ***couverte**, ***gentill**, ***longu** et ***logue**, ***méchante**, ***recouverte**, ***savante** et ***verte**. La présence de telles cacographies suggère la possibilité d'une élaboration autour de l'image phonique de façon à activer l'image d'autres formes de ce mot ou de dérivés. Cette stratégie aurait pour but de faire apparaître de nouveaux phonèmes susceptibles de suggérer (ou de rappeler) l'existence d'un morphogramme à ajouter à l'image graphique en élaboration.

Plusieurs observations de cet ordre ont été relevées. Des cacographies comme ***camper** pour **campe**, ***jamben** pour **jambe** et ***pleine** pour **plein** ont été observées. À la dictée du mot **couvert**, Carole (séance 4-9) efface promptement et s'exclame: «J'ai manqué de faire une faute. J'avais écrit **couvertel**» À la séance 6-11, Éric dicte **gourmand** à Annie. Celle-ci émet la réflexion suivante: «Il y a un masculin puis un féminin là-dedans, **gourmand** ... **gourmande**». À la séance 6-8, à la dictée de **couvert**, Robin écrit ***couverc** et explique qu'il est parti de **couvercle** pour produire sa graphie. À la même séance, à la dictée de **jambon**, Stéphane réfléchit tout haut: «Une jambe de jambon!». Certaines de ces observations apparaissent comme des lapsus révélateurs d'une activité complexe et de l'activation d'un réseau plus large d'information que celui du seul mot traité.

Dans certains cas, l'image phonique du mot semble avoir été modifiée de façon à faire apparaître le ou les morphèmes lexicaux comme des phonèmes. La construction de l'image graphique produirait alors le morphogramme comme un simple phonogramme, i.e. le rappeler du RCS ou le produire à partir de CG. On peut supposer qu'une partie des mots bien

orthographiés à la dictée et comprenant un morphogramme aient été produits de cette façon: [lɔ̃] => [lɔ̃g] => **long**. Il serait plus probable qu'une cacographie comme ***beaucoupe**, produite en 6e année, résulte de l'image phonique [boKup] que de [boKue].

Lorsque le RCS contient déjà le morphogramme comme CS de sa branche graphique, celui-ci peut être rappelé et incorporé à l'image graphique en construction. Parfois, le morphogramme contenu dans le RCS pourrait ne pas pouvoir être suffisamment activé. Ainsi, à l'activité de rappel de mots déjà vus (séance 2a-9), Julie B. mentionne **plomb** et l'épelle: «**p, l, o, n** ... puis **s** ... ben je pense ... le **s** y parle pas ... je ne sais pas ce qu'il y a après le **n**». Dans ce cas, ce sont les CG de morphogrammes possibles qui sont rappelées et incorporées à l'image graphique. Plusieurs cacographies pourraient résulter de cette opération comme par exemple: ***chaup**, ***chaur**, ***chaus**, ***chaut**, ***chaux** (pour **chaud**) et ***camt**, ***gentit**, ***lonp**, ***lons**, ***lont**, ***lonptemps**, ***plomd**, ***plomp** et ***plomt**.

Ces observations suggèrent que ce qui est ici appelé morphogramme d'un point de vue objectif (linguistique) pourrait s'avérer souvent n'être en fait, d'un point de vue subjectif (cognitif), qu'une lettre ou ensemble de lettres gratuites. On peut supposer que c'est par l'apparition d'un nouveau noeud dans le RCS résultant de l'attribution d'un rôle à cette lettre gratuite qu'elle devient morphogramme et davantage susceptible d'être rappelée. Il pourrait en être de même du phonogramme en début d'apprentissage.

Construction et éléments logogrammiques ou lettres gratuites

À une activité de cueillette de mots terminés par */e/* (séance 6-1), Éric propose **noeud** et épelle: «**n, o, e, u, z**». Puis, il hésite et ajoute: «Ça, je suis sûr qu'il y a un **o**!». Lorsque le RCS contient déjà l'élément dans sa branche graphique, celui-ci peut être rappelé et incorporé à l'image graphique du mot. Des cacographies comme ***autrefoid**, ***autrefoie**, ***autrefoir**, ***autrefoit**, ***pluir**, ***pluis**, ***pluit**, ***tod**, ***toe**, ***top**, ***tor**, ***tos**, ***tops** et ***tots**, font apparaître en position finale des lettres qui suggèrent la possibilité d'une CS, celle que le mot se termine par une lettre

non prononcée, sans que soit rappelée son identité. Alors le RCG est mis à contribution.

Des cacographies comme *ajanspé (pour argenté), *canape, *janati, *gouverate (pour couverte), *gourmentie, *gentitile, *janatille, *gantitille et *saucijsse font cette fois apparaître des lettres gratuites comme partie intégrante d'un segment (syllabe ou phonogramme). Cet ajout de lettre gratuite à différents niveaux de segmentation laisserait à penser que certaines des graphies produites conformément à l'orthographe, entre autres celles contenant un morphogramme ou autre élément non prononcé, auraient peut-être, elles aussi, été produites à l'aide de CG.

Construction et intervention de règles

Une cacographie comme *canmpe observée en 6e année suggère, par la présence du phonogramme an une construction plutôt qu'un rappel de la graphie. Elle laisse supposer l'intervention d'une CG, la règle de substitution du n par m devant p, au moment de la recherche d'une image graphique pour la seconde syllabe. Le recours à certaines règles nécessiterait une forme de retour en arrière dans le processus.

À la séance 4-2, Carole a découvert elle-même pourquoi certains mots singuliers terminés à l'oral par /ø/ se terminaient à l'écrit par x. À une autre séance (4-4), elle raconte que son professeur lui a demandé d'aller au tableau écrire une phrase dans laquelle un des mots se terminait par /ø/: «... ça fait que là, j'ai dit dans ma tête: ça finit en /ø/, ça fait /øz/ ... j'ai mis un x...». Carole possède parmi ses CG une règle qu'elle a formulée sommairement et qui pourrait être reformulée comme suit:

SI un mot se termine à l'oral par /ø/
ET son féminin se termine à l'oral par /øz/
ALORS ajouter x après eu

Ceci suggère que le rappel d'une règle connue est déclenché au moment où est activée l'unité du RCG qui possède cette règle dans ses propriétés. Ici, le phonogramme eu comme CG est activé et avec lui la propriété d'être suivi d'un x en finale dans certaines conditions.

2.1.2.3 La consultation

Parfois, l'image graphique ne peut être complétée par le fait d'être placé devant un choix difficile ou par l'absence de CS et de CG suffisantes. Parfois, cette absence apparaît évidente dès le début du processus. Alors, le PPO peut s'orienter vers la consultation soit pour permettre de trancher entre deux ou plusieurs possibilités de construction, soit pour obtenir une information particulière non disponible en mémoire, soit pour obtenir l'information complète.

Plusieurs comportements de consultation en cours de production ont pu être observés au cours des séances d'activités. À la dictée de **recouverte**, prononcé [ʀəkuvɛʀt], Christian (séance 2b-3) et Sylvain (séance 2a-4) demandent: «[ʀəkuvɛʀtə]?» et Julie B. (séance 2a-4): «[ənəə]?». En 2^{e} année, la personne qui dicte est aussi considérée comme source externe de renseignements disponible. Ce qui ne s'avère pas être le cas avec les groupes de 4^{e} et 6^{e} année. Ceux-ci ont déjà intégré les règles tacites de la situation de dictée. La personne qui dicte est encore considérée comme source externe de renseignements mais non disponible en situation de dictée.

Dans les trois exemples qui précèdent, la consultation a eu lieu alors que la graphie était déjà écrite jusqu'au point en litige (présence ou non d'un **e** final). Ceci permet de préciser deux choses. D'abord, la consultation peut prendre place à différents moments au cours de la génération d'image. D'autre part, le travail de complètement de la forme orale peut également se réaliser à différents moments de la phase de génération d'image.

À la dictée de **argenté** (séance 2b-3), Mathieu fait la réflexion suivante: «Où est-ce que j'ai marqué **argent**?» (**argent** avait été dicté quelques mots auparavant). Cette réflexion permet de faire observer que la consultation, recherche d'informations externes, i.e. indépendante des CS et des CG, obéit parfois à la loi du moindre effort. Plutôt que d'entreprendre la construction de l'image graphique, il cherche une graphie toute faite ou une partie importante de cette graphie. Le PPO devrait en conséquence être doté des moyens d'évaluer la fiabilité des informations externes qu'il se procure.

2.2 La réalisation de graphie

La réalisation de graphie est cette phase du PPO qui consiste à coucher sur papier (ou inscrire sur écran cathodique) le résultat de la génération d'image. Elle vise à rendre cette image accessible au lecteur éventuel. Elle consiste en la production d'une série de gestes graphiques correspondant à chacune des lettres composant l'image graphique du mot ou d'un segment (composant, syllabe ou phonème).

À mesure qu'un segment de l'image graphique est produit, celui-ci peut faire immédiatement l'objet d'une réalisation. La phase de génération d'image graphique pouvait faire apparaître plusieurs lettres quasi simultanément, parfois le mot entier. Il en est différemment de la phase de réalisation qui doit se faire lettre par lettre même si certaines suites plus fréquentes peuvent s'enchaîner plus rapidement. Il en résulte un décalage temporel génération-réalisation susceptible de faire apparaître des comportements orthographiques qu'il serait difficile de relier à l'image phonique ou au choix de graphème. À titre d'exemple, la cacographie ***maelle** (pour **mal**), observée en 4e année, semblerait davantage résulter d'une interférence de l'épellation en cours de réalisation [ɛm ɔ ɛl] que d'une image phonique erronée ou d'un choix plutôt farfelu de graphème.

Des cacographies contenant des répétitions telles que ***benemmome**, ***épisiari** et ***homom** (pour **homme**), des omissions telles que ***ceurte** (pour **couverte**), ***demeille** (pour **demoiselle**) et ***malheux** (pour **malheureux**), ou encore des substitutions telles que ***tientôt** et ***binbôt** (pour **bientôt**), ***biombier**, ***bohhomme** où le h aurait interféré sur la réalisation du n, laissent supposer que le résultat de la réalisation d'une graphie ne correspond pas toujours à l'image produite à partir des connaissances en mémoire.

Certains aspects techniques de la réalisation peuvent également interférer sur son résultat. Ainsi, l'utilisation de l'écriture cursive semble être particulièrement propice à l'apparition de n à la place de m et vice versa; de même que l'apparition de m possédant quelques «pattes» supplémentaires. Des cacographies telles que ***argemté**,

***bonhomne** et ***bonhonme**, ***bomsoir**, ***lomgue** et ***mechamte** produites par des élèves de 4^{e} et 6^{e} semblent résulter davantage d'une erreur reliée aux particularités de l'écriture cursive qu'à un choix de phonogramme. Toutefois, certaines cacographies révèlent l'utilisation du vieux truc qui consiste à camoufler une incertitude orthographique par une ambiguïté graphique. Un **m** à quatre «pattes» peut alors être défendu comme un seul ou deux **m** selon le besoin.

L'écriture cursive entraîne généralement une phase de complètement de la graphie, phase qui n'est pas nécessaire en écriture script. En effet, il s'avère plus économique, en termes de gestes, de procéder à l'accentuation et de compléter certaines lettres (barre sur le **t**, cédille, tréma, etc.) après avoir produit la graphie plutôt qu'au fur et à mesure comme c'est généralement le cas en script. Certaines cacographies semblent résulter d'une telle pratique: ***temperalure**, où l'accentuation et le complètement d'un **t** n'ont pas été réalisés; ***genlit** (pour **gentil**), où le complètement n'a pas été fait sur la bonne lettre: ***long** (pour **long**), où un complètement non pertinent a été fait; ainsi qu'un nombre élevé de cacographies où seul l'accent a été omis.

Les cacographies ***ꭿourmende** (pour **gourmande**) et ***lentille** (pour **gentille**) produites par un élève de 4^{e} année (copie 4206-2) peuvent surprendre au premier abord. Un examen attentif de la copie révèle l'utilisation d'une règle à mesurer pour guider le geste graphique. Cette technique nécessite de compléter après coup les parties de lettres qui sont sous la ligne. L'omission d'une telle opération entraîne qu'un **g** et un **j** non complétés apparaîtront respectivement comme un **ꭿ** et un **l**.

La reconsidération de l'image graphique générée ayant déjà fait l'objet d'une réalisation donne lieu à une forme particulière de réalisation qui consiste à modifier la graphie déjà produite. Des savoir-faire particuliers entrent en jeu pour identifier ce qui doit être effacé (ou raturé) et déterminer ce qui doit être ajouté. De nombreuses copies ont laissé paraître des corrections qui ont souvent mené à l'orthographe. Toutefois, plusieurs graphies produites ont dû au dépouillement être codées «illisible». Certaines de celles-ci l'ont été parce qu'une correction avait laissé comme

résultat des formes de lettre ambiguës, à moitié effacées ou des lettres superposées.

2.3 La révision de graphie

Lorsque l'image graphique ou un de ses segments a été réalisé sous forme de graphie, une révision de celle-ci peut être entreprise. La révision de la graphie peut consister en une comparaison entre la forme graphique produite et l'image graphique qu'elle est sensée traduire.

En écrivant **couverte**, Julie B. (séance 2a-7) écrit d'abord **cu** puis soupire, efface le **u**, le remplace par un **o** et complète correctement la graphie. Elle explique: «J'avais mis un u à la place du o». Puis elle dit que le **t** n'est pas à son goût et le refait. Cette forme visuelle globale de révision est généralement immédiate et entraîne un retour à la réalisation pour effectuer les corrections nécessaires. Parfois, elle a pour conséquence de laisser un doute sur la conformité de la graphie à l'orthographe. Dans ce cas, la génération de l'image peut être reprise.

L'autre forme de révision de la graphie consiste à effectuer une comparaison entre la graphie produite et l'image phonique du mot. Une situation de révision a été simulée par une activité réalisée auprès des sous-groupes de 2^{e} année et qui consistait à présenter à l'élève une cacographie soi-disant produite par un élève d'une autre classe en mentionnant quel mot il avait voulu écrire et en demandant quelle erreur il avait commise (voir description séance 2a-8). De façon générale, l'élève répétait lentement le mot et identifiait l'erreur qui consistait en une omission, une inversion ou une substitution. À la présentation de ***made** pour **malade** (séance 2b-7), Christian dit: «[ma la de], il manquait son **a**, ... son quoi déjà ... son **l**, puis son **a**». L'absence de graphèmes pour une syllabe pourtant présente à l'oral, [la], est facilement décelée par cette seconde forme de révision.

Lorsqu'un délai s'écoule entre la réalisation et la révision, cette seconde forme de révision devient une sorte de déchiffrage de la graphie produite de façon à en obtenir une image phonique qui sera ensuite

comparée à celle qui était à l'origine de cette graphie. Dans ce cas, la révision procède alors de la graphie à l'image phonique. À la dictée du mot **coupé** (séance 2a-7), Julie écrit ***couté**. Puis, elle se relit et dit: «[kute] ... hein?». Le mot lui est redicté et elle corrige. Ici, la graphie est phonémisée (déchiffrée) et c'est sa non-correspondance à l'image phonique initiale qui entraîne la nécessité de corriger.

L'examen de cacographies fait ressortir qu'une part importante de celles-ci auraient pu être évitées par une révision de la graphie, surtout du dernier type. La complexité de la génération d'image et son interférence sur sa réalisation graphique amènent inévitablement omissions, substitutions, répétitions et inversions qui ne devraient pas échapper à la révision. Les seules copies des élèves de 6e année font apparaître des cacographies telles que ***aragenté**, ***assitôt**, ***baeucoup**, ***canmpe**, ***décember**, ***doimeselle**, ***écuirie**, ***fueille**, ***madesoille**, et des dizaines d'autres, en plus des omissions d'accent. Leur interception par la révision aurait pu augmenter la proportion de mots bien orthographiés.

Pour certaines cacographies, une révision n'aurait probablement pas été suffisante pour mener à l'orthographe. Des cacographies comme ***ausis**, ***bohome**, ***désembre**, ***équerie**, ***épiserie**, pourraient donner à la révision les prononciations [ozi],]boom], [dezé bne], [ekeni] et [epizeni] et permettre d'apporter la correction les rendant conformes à l'image phonique de départ. Cependant, les nouveaux choix graphiques pourraient ne pas être les bons. De plus, certaines d'entre elles contiennent des inexactitudes qui ne sont pas décelées par cette forme de révision. Finalement, la correction étant une nouvelle réalisation, d'autres erreurs peuvent se glisser à ce moment du PPO. Une graphie révisée et corrigée devrait elle aussi faire l'objet de révision. En bout de révision, la graphie retenue devrait apparaître comme la seule graphie qui est à la fois conforme à l'image phonique et à l'image graphique, compte tenu des CS et CG disponibles en mémoire.

Au cours d'une activité (séance 2a-4), Julie B. écrit ***cuçon** pour **suçon**. Sylvain, qui la regarde faire, ricane en disant: «[kysõ]!» D'après les observations effectuées, les élèves des trois années révèlent une réelle spontanéité et beaucoup d'intérêt à la révision de graphies ... mais à la

révision de graphies des autres élèves. D'ailleurs, à la suite de l'activité mentionnée plus haut consistant à découvrir l'erreur commise par un autre élève (séance 2b-7), Christian a demandé à plusieurs reprises qu'on reprenne cette activité qui l'avait particulièrement intéressé.

À la dictée du mot **épicerie** (séance 2a-4), Julie B. écrit ***lipiçeri**. Le mot lui est redicté: «[episRi]!». Elle réplique: «Non! pas moi! Moi, j'écris [lipisRi]!». Posséder les savoir-faire impliqués dans la révision de graphie ne suffit pas pour que cette révision se réalise. Elle nécessite un certain degré de doute par rapport à la conformité de la graphie à l'orthographe. Cette incertitude, ce doute orthographique, présuppose la notion même d'orthographe selon laquelle il existe une «bonne» graphie parmi plusieurs possibles. Des cacographies comme ***arrjenntté**, ***rreccouvvèrrè**, ***ssavvennts** (copie 2107-2) relèvent d'une fantaisie qui ne peut être attribuée à la recherche de l'orthographe.

2.4 Le contrôle externe de la graphie

Le contrôle externe d'une graphie réalisée consiste à confronter celle-ci à l'orthographe du mot obtenue auprès d'une source fiable et à déceler les différences. Évidemment, la dictée ne permettait pas de recueillir des observations sur cet aspect du modèle. Durant les séances d'activités, la plupart des occasions de recourir à une source externe pour vérifier la graphie produite étaient transformées en situation de comparaison graphie-orthographe comme procédé d'étude. Cet aspect sera abordé dans la section qui suit.

∴

L'examen de différentes graphies produites à la dictée et d'observations recueillies au cours des séances d'activités a permis d'apporter des précisions sur les principaux moments de la production orthographique. En ce qui concerne la génération d'image, quelques particularités propres à la situation de dictée ont été dégagées par rapport à la situation normale d'écriture. L'analyse d'observations a fait apparaître diverses stratégies consistant en un traitement préalable de connaissances phoniques de façon à obtenir une meilleure forme orale pouvant servir de

support à l'image graphique à construire. Plusieurs cacographies ont fourni l'occasion de préciser le phénomène de segmentation et de révéler la diversité des types de connaissances utilisées à chacun de ses niveaux. Le rôle des CG comme moyen de compenser les insuffisances des CS ou comme aide au rappel de ces dernières a pu être illustré.

L'examen de comportements orthographiques a permis de faire ressortir des différences possibles entre l'image générée et la graphie effectivement réalisée dues aux particularités propres à la réalisation elle-même. Quelques aspects des difficultés orthographiques que pose l'écriture cursive par rapport à l'écriture script ont pu être relevés.

L'analyse a souvent laissé supposer une absence de révision efficace de la graphie produite probablement par défaut de savoir comment réviser et de distinguer la révision d'une simple lecture globale. Par contre, dans certaines conditions, la révision de la graphie produite par quelqu'un d'autre a semblé soulever davantage d'intérêt.

3. L'ÉTUDE DE L'ORTHOGRAPHE

Selon la troisième dimension du modèle, l'étude de l'orthographe consiste à traiter, interroger l'écrit de façon à en dégager et à en retenir des caractéristiques sous forme de connaissances orthographiques spécifiques et générales.

L'étude de l'orthographe suppose une situation où l'élève est en présence, a sous les yeux, un ou des mots objectivement et subjectivement bien orthographiés, i.e. qui sont effectivement écrits conformément au code orthographique mais aussi que l'élève considère conformes à ce code. Les activités menées au cours des séances tendaient à multiplier les rencontres avec l'orthographe et à initier l'élève à divers types d'analyse. Par contre, la dictée administrée avant et après ces séances d'activités ne saurait être considérée comme situation d'étude de l'orthographe; l'élève n'était en aucun moment en présence de cette orthographe objective. Par conséquent, les cacographies produites à cette dictée peuvent difficilement renseigner sur l'étude de l'orthographe.

La croyance que la dictée constitue un instrument pour l'apprentissage de l'orthographe semble résulter du fait qu'elle implique généralement comme parties intégrantes une forme de préparation et une forme de correction. Préparation et correction, non la dictée elle-même, pourraient à certaines conditions constituer des occasions d'étude de l'orthographe.

Si l'étude de l'orthographe demande à l'élève de s'assurer qu'il est bien en présence de mots bien orthographiés, il doit également voir à identifier correctement ces mots. À la séance 4-7, Martine lit [ʃapjɛs] puis [ʃapiwɛ̃] pour **champion**. Martine (séance 4-13) et Annie (séance 6-11) lisent [ekʀityʀ] pour **écurie**. Christian (séance 2b-1) dit bien [ku] pour **coup** mais porte son doigt à son cou, trahissant ainsi sa méprise. Julie (séance 2a-5) confond **argent** et **argenté** puisqu'elle est de ceux qui utilisent parfois le nom d'une lettre comme syllabe. À défaut d'une identification correcte, l'étude est inopérante et risque même d'entraîner l'enregistrement de données erronées.

Les sept procédés d'étude déjà identifiés sont l'observation, la comparaison de la forme écrite à la forme orale, la décomposition en éléments lexémiques et morphémiques, la dérivation lexicale, l'élaboration mnémotechnique, la comparaison de mots et la comparaison de la graphie produite à l'orthographe du mot.

3.1 L'observation

L'observation de l'orthographe d'un mot consiste à identifier les composantes graphiques de celui-ci indépendamment de son niveau de complexité (mot composé, mot comprenant morphogramme ou élément logogrammique). Ces composantes sont les lettres, les signes diacritiques et idéographiques (accents, tréma, cédille, apostrophe et trait d'union), la gémination, et leur position absolue et relative.

L'observation ne doit pas se limiter à la reconnaissance ou à l'identification du mot. Elle doit constituer un traitement de l'information graphique présente. À l'une des premières activités d'observation de mot,

Mathieu (séance 2b-4) reproche à Christian de ne pas bien observer et lui explique: «Ferme tes yeux, faut que tu le marques, faut qu'on pense à ceï-là là. Regarde, moi, je fais pas juste le regarder, je l'épelle dans ma tête».

L'observation vise, au niveau du RCS, à créer ou compléter la branche graphique du réseau en établissant des relations entre les éléments graphiques constituant l'orthographe. Celle-ci résulte d'un agencement particulier de ces éléments. À l'activité d'observation et reproduction différée (séance 2a-6), Julie S. dit en regardant le mot **heureux**: «Ça commence par **h**, ça finit par **x**». Quatre relations s'établissent ou sont renforcées dans le RCS à cette occasion. Le mot **heureux** contient un **h**, ce **h** est au début, il contient un **x** et ce **x** est à la fin.

Au niveau des CG, l'observation répétée des relations entre lettre et signe diacritique, des relations de position absolue de lettre et de position relative de lettres entre elles aboutit à une expérience graphique qui permet de distinguer les agencements de caractères et signes probables des agencements improbables voire impossibles. On ne retrouve pas dans les productions des élèves d'accent aigu autrement que sur un **e**, de cédille ailleurs que sous le **c**.

Au cours d'une des premières séances, les élèves de 4e année (séance 4-4) et ceux de 6e année (séance 6-3) ont été interrogés sur comment ils procédaient lorsqu'ils avaient des mots à étudier à la maison. «Je les épelle, là, puis après ça, c'est fini, j'arrive à l'école, là, je les sais tous (Jean)». Il étudie seul. Il précise qu'il les épelle d'abord, puis ferme son livre et les épelle tous à nouveau jusqu'à ce qu'il les sache par coeur. Carole, Julie H. et Martine étudient avec leur mère. «On les épelle plusieurs fois, ma mère me les fait épeler jusqu'à temps que je les dise bien. Des fois, elle me les donne en dictée (Carole)». Dans le sous-groupe de 6e année, Stéphane avoue se contenter de les regarder. Il est cependant conscient que c'est insuffisant. «La manière la plus efficace, c'est de te les faire demander puis de les épeler. Mais c'est long en maudit! On a pas mal de devoirs».

Ces échanges font ressortir le recours presque exclusif à l'épellation et à la dictée comme contexte d'étude. La situation de dictée a

été discutée plus haut. L'épellation et ses liens avec l'observation appellent quelques précisions.

Que veut dire, par exemple, «on les épelle?» Il apparaît peu probable qu'épeler soit compris autrement que l'action de nommer, oralement ou intérieurement, dans l'ordre, chacune des lettres et les signes composant l'orthographe d'un mot. Cependant, le moment où s'effectue cette épellation est susceptible d'en changer la nature. Épeler un mot dont l'orthographe est sous les yeux est différent d'épeler un mot de mémoire. Cette dernière forme d'épellation est en fait une production de graphie dont la phase de réalisation a pour résultat une forme oralisée plutôt qu'écrite de cette graphie. Elle constitue une sorte d'auto-dictée. Comme la dictée, elle est peu susceptible comme telle de permettre des apprentissages.

Par contre, l'épellation du mot sous les yeux peut constituer une façon de guider l'observation pour qu'elle se déroule de gauche à droite et s'arrête sur chaque élément graphique. Elle transforme l'observation incidentelle en observation intentionnelle. Sans être essentiel à l'identification de ces éléments et à leurs relations de position, le fait de les nommer renforce, du moins en début d'apprentissage de l'écrit, leur existence propre comme CG. Les caractères **A**, **a**, **a**, **a** et **a** seront reconnus comme la seule et même lettre **A** dont le nom est [a].

Comment sont nommés les lettres et les signes? Christian (séance 2b-5) ne peut nommer la première lettre de **zèbre**. Comme lui, plusieurs appellent le **e** accentué [e] ou [ɛ] et non la forme complète comme [eaksategy]. Sylvain utilise le mot apostrophe pour désigner l'accent aigu (séance 2a-7) et la cédille (séance 2a-8). À une activité d'identification de difficultés orthographiques (séance 6-5), à l'étude du mot **suçon**, les élèves identifient comme difficulté de ce mot la présence sous le **c** de ce qu'ils nomment une «didine...» ou encore «didille...». Ils n'arrivent pas à nommer correctement la cédille non plus qu'à en expliquer la fonction. Si épeler peut diriger l'observation, il semble que la connaissance des termes justes soit essentielle non seulement à une épellation efficace mais aussi à la possibilité d'un discours portant sur l'orthographe. L'épellation est en quelque sorte une activité métalinguistique.

Par les liens qu'elle établit entre le mot et les lettres qui le composent, l'observation occasionne l'enregistrement de CS qui permettront au rappel la formation de l'image du mot. Sylvain (séance 2a-4) observe le mot **heureux** puis ferme les yeux et dit: «Non, je ne le vois pas encore ..., là, je le vois!». Il se rend à son pupitre et l'écrit correctement. Ce rappel à court terme est produit par le PPO. Mais, joint au procédé d'observation, il le contraint à plus d'efficacité. Compte tenu des CS déjà en mémoire, toute lettre ou signe n'a pas un égal besoin d'attention.

3.2 La comparaison oral-écrit

La comparaison oral-écrit consiste à mettre en parallèle les formes orale et écrite d'un mot. Cette comparaison vise particulièrement à identifier, dans l'orthographe du mot, les phonogrammes, éléments qui ont pour fonction de représenter les phonèmes. Elle vise également à identifier les éléments constituant chacune des syllabes graphiques.

Au niveau du RCS, ce procédé d'étude occasionne l'établissement de relations entre des noeuds de la branche graphique d'un mot et des noeuds correspondants de la branche phonique: relations de représentation entre phonogrammes et phonèmes correspondants, entre syllabes graphiques et phoniques. Il favorise, dans la branche graphique, l'établissement de relations à l'intérieur de phonogrammes et de syllabes: relations entre les lettres d'un même phonogramme, relations entre les différents graphèmes d'une même syllabe. Dans la branche phonique, il renforce les relations entre les phonèmes d'une même syllabe phonique.

Au niveau du RCG, la multiplication de comparaisons oral-écrit aboutit à l'abstraction des phonogrammes et de certaines syllabes de leur contexte spécifique, constituant des relations phonème-graphème généralisables, utilisables en situation de production de graphie hypothétique (et en situation de déchiffrage). La comparaison oral-écrit est une occasion d'organisation ou de réorganisation de l'information graphique et même de l'information phonique déjà enregistrée en mémoire.

Tout comme l'orthographe du mot doit être présente à la vue pour qu'il y ait possibilité d'une forme d'étude, la forme orale correctement prononcée, au moins intérieurement, est en plus nécessaire à l'établissement de relations oral-écrit adéquates. L'oralisation de l'écrit, i.e. la prononciation du mot au moment de sa lecture, pourrait constituer une occasion de rapprocher les deux formes orale et écrite du mot. Pourtant, elle n'assure pas nécessairement une véritable comparaison oral-écrit. La reconnaissance du mot est beaucoup plus rapide que sa prononciation et peut se faire à partir de très peu d'indices. Par exemple, lors d'activités impliquant de dicter un mot à un autre élève, les yeux de celui qui dicte ont souvent déjà quitté la fiche au moment de la prononciation du mot. Pour qu'une comparaison réelle et efficace prenne place, oralisation et examen de l'orthographe doivent se dérouler de façon synchronisée. La syllabation apparaît comme un traitement de l'écrit susceptible de favoriser cette synchronisation.

Les élèves du groupe de 2e année savaient déjà découper facilement les mots en syllabes phoniques, e.g. frapper dans les mains en prononçant le mot. Julie B. (séance 2a-3) sépare correctement d'un trait vertical les syllabes graphiques de quelques mots écrits au tableau. Elle effectue même la répartition des géminées. Ceci suggère déjà la présence de liens entre la syllabe phonique et la syllabe graphique ou la capacité d'en établir. La syllabation graphique implique en parallèle une syllabation phonique qui lui sert de support.

À une activité de découpage syllabique, Christian (séance 2b-2) propose et écrit correctement au tableau le mot **tigre**. Il découpe d'abord **tig|re** en prononçant [tig-gʀe]. L'absence de syllabe graphique correspondant à [gʀe] l'amène à une correction du découpage graphique (**ti|gre**) puis à une syllabation phonique modifiée ([ti-gʀe]). De nombreux mots possèdent, dans leur prononciation habituelle, plus de syllabes graphiques que de syllabes phoniques. Il semble que la syllabation puisse constituer une occasion de compléter et de réorganiser les connaissances phoniques d'un mot.

La syllabation permet une organisation des informations phoniques et graphiques contenues dans les formes orale et écrite du mot

ainsi que l'établissement de correspondances entre ces deux organisations. Elle conduit également à dégager des connaissances générales sur les caractéristiques des syllabes et leur rôle dans l'application de certaines règles graphiques. *«C'est la syllabe graphique qui détermine, en français, l'accentuation des voyelles (...) C'est pourquoi il faut s'habituer à découper les mots en syllabes graphiques avant d'apprendre à accentuer»* (Catach et al., 1980, p. 42).

À la séance 2a-6, Julie et Sylvain sont invités à tenter une forme particulière de syllabation. Elle consiste en une façon d'épeler qui était courante autrefois, une épellation par syllabe. Par exemple, le mot **recouverte** est épelé: **r e** [rə], **c o u** [ku], **v e r** [vɛʀ], **t e** [tə]. Ils saisissent rapidement cette façon de procéder qui, couplée à la séparation des syllabes graphiques par un trait vertical, semble encadrer et favoriser l'établissement de liens particuliers entre syllabes phoniques et graphiques. Inutilement encombrante comme façon habituelle d'épeler, l'épellation syllabique présenterait un intérêt comme façon de syllaber.

Comme premier niveau de comparaison oral-écrit, la syllabation de l'orthographe du mot constitue une forme de segmentation de celle-ci qui facilite une analyse plus poussée des liens de correspondance entre phonogrammes et phonèmes.

L'épellation phonémique apparaît comme un second niveau de comparaison oral-écrit. L'épellation phonémique consiste, par analogie à l'épellation littérale, à nommer dans l'ordre les phonèmes d'un mot ou d'une syllabe. Pour constituer une occasion de comparaison des formes orale et écrite d'un mot, elle doit s'effectuer en présence de l'orthographe de ce mot.

Dans chacun des groupes, quelques tentatives ont été faites pour introduire l'épellation phonémique. Même avec le support de l'écrit, celle-ci s'est révélée être un exercice plus difficile que la syllabation. Un exercice apparemment moins naturel. Nommer un phonème, c'est le prononcer de façon isolée. Le phonème voyelle se prononce facilement du fait qu'il peut constituer à lui seul une syllabe alors que la prononciation isolée d'un phonème consonne nécessite un apprentissage particulier. Une

tentative d'amener le groupe de 6e (séance 6-3) à épeler les phonèmes a mis en évidence cette difficulté par l'apparition de [kyk-kyk] et de [pyp-pyp].

À l'épellation phonémique du mot **joue**, Julie B. (séance 2a-3) dit: «[ʒi ... ʒ ... u], le **e**, y parle pas». Julie, comme certains autres élèves, a tendance à utiliser le nom de la lettre pour nommer le phonème. Sa rectification indique bien le passage rapide d'un début d'épellation littérale à une réelle épellation phonémique. Comme l'épellation littérale, l'épellation phonémique est une activité métalinguistique qui nécessite l'utilisation d'une terminologie appropriée.

«Le **e**, y parle pas», constate Julie. Cette observation fait ressortir le rôle que peut jouer l'épellation phonémique (contrairement à l'épellation littérale) dans le repérage et l'identification de lettres muettes incorporées à l'orthographe du mot. À la séance 4-4, Martine s'interroge: «Ben, je me demande pourquoi à **beaucoup**, là, le **coup** y a un **p** ... Je me demande pourquoi». Cette question n'a pu se poser qu'après l'identification du phonogramme **ou** et le rejet du **p** comme partie intégrante de ce phonogramme.

La comparaison oral-écrit par épellation phonémique peut permettre l'établissement comme CS de relations de représentation phonogrammique entre des lettres ou des groupes de lettres et les phonèmes correspondants. Par exemple, dans [boku], le /b/ est représenté par **b**, le /o/ par **eau**, le /k/ par **c** et le /u/ par **ou**. Par contraste, les lettres ne représentant aucun phonème sont mises en relief et la recherche du rôle possible qu'elles pourraient jouer est susceptible d'être déclenchée.

La comparaison oral-écrit peut parfois et au besoin ne porter que sur une syllabe ou un seul phonème du mot. Toutefois, pouvoir repérer quel phonogramme représente tel phonème nécessite au moins l'identification des phonogrammes qui l'encadrent et peut constituer une forme d'épellation phonémique partielle.

3.3 La décomposition

La décomposition consiste à chercher et à identifier dans l'orthographe d'un mot tout constituant signifiant, i.e. pour lequel il existe un RCS, qui serait susceptible de fournir une forme d'explication de cette orthographe. La décomposition peut permettre l'intégration, le renforcement ou la réorganisation d'éléments au niveau de la branche sémique du RCS de ce mot et permettre également l'établissement de liens appropriés entre les constituants orthographiques identifiés et ces éléments sémiques.

Les élèves de 2e année ont manifesté de la facilité, parfois avec beaucoup de spontanéité et d'imagination, à segmenter des mots en mots plus petits. Mathieu (séance 2b-2) a coupé en syllabes le mot **mou|rir**. «Si j'avais coupé ici (après le premier *r*), ça aurait fait [mun], là, ça fait [mu] comme quelque chose qui est mou». En séparant **cou|pé**, Christian montre son cou. À **poule**, Mathieu identifie **le**: «Tu sais, quand on fait une phrase, on met un **le** ou un **un** ou bien **une**». Ces observations suggèrent que la reconnaissance d'un constituant connu ne suffit pas pour résulter en un apprentissage pertinent pour la maîtrise de l'orthographe d'un mot. Il faudrait non seulement que le constituant identifié puisse être relié au sens du mot mais aussi qu'il puisse apporter un élément d'explication à son orthographe. Quelques tentatives n'ont pas réussi à amener les élèves de 2e année à tenir compte de cette condition. De plus, lorsque les vrais composants leur sont présentés, il n'apparaît pas évident qu'ils les perçoivent alors comme davantage reliés au sens du mot et plus explicatifs de l'orthographe de celui-ci que les constituants hypothétiques qu'ils ont identifiés. La décomposition semblerait être un procédé d'analyse de l'orthographe qui ne puisse être utilisé que dans la mesure où il y a connaissance (générale) du phénomène de la composition et de la dérivation dans la formation des mots.

L'identification de composants pertinents semblait faire également problème aux élèves de 4e année. Durant une activité (séance 4-5), Carole identifie GENS dans **argent** alors que Jean voit OR dans la première syllabe de ce même mot associant OR et ARGENT. Carole apparaît s'être centrée sur un constituant phonique sans lien sémique alors que Jean

dégage un lien sémique sans réel support phonique et graphique. La difficulté semble résider dans la nécessité pour la décomposition d'opérer à la fois sur l'aspect sémique et graphique.

À la même séance, Julie H. et Jean trouvent respectivement **épi** et **épice** dans **épicerie**. La discussion s'engage sur la pertinence sémique de chacun de ces composants possibles sans que la question puisse être tranchée. Ils disent qu'on peut trouver à l'épicerie autant l'épi que l'épice. Cette observation permet de souligner la nécessité et l'importance pour l'élève de bénéficier d'un environnement où l'information requise soit accessible. Une brève explication de l'origine des mots **épicerie** et **épicier** a suffi à l'identification du «bon» radical.

Jean résume ce qu'il retient de cette expérience: «Oui, admettons qu'elle (l'enseignante) nous demande **épicerie**; puis là, tu t'en souviens pas; tu dis **épice**; tu sais l'écrire; tu ajoutes **rie**». À la séance précédente (4-4), Martine avait expliqué comment elle s'était souvenue de l'orthographe de **malheureux**: «Là dedans, y a un mot, **heureux**; là, avant, tu rajoutes **mal**; ça fait que ça fait **malheureux**». Julie H. avait également expliqué sa compréhension pour le mot **recouvert**: «Tu dis **couvert**, puis, après ça, tu dis **recouvert**. Il y a juste à rajouter un **re**». Ces réflexions indiqueraient que les élèves de 4e année semblent bien saisir, du moins mieux que ceux de 2e année, le phénomène de formation de mot et l'utilité d'en connaître les constituants en situation de production.

En 6e année, les élèves montrent leur capacité à trouver eux-mêmes dans plusieurs cas des constituants pertinents d'un mot. Pendant qu'on discute sur le mot **recouvert**, Robin (séance 6-3) remarque plus loin le mot **beaucoup** et communique immédiatement sa découverte: «Dans **beaucoup**, il y a **beau** et il y a **coup**!». Éric, quelques instants plus tard comme à retardement: «Aïe, c'est vrai, il y a **coup** puis il y a **beau**!». Toutefois, ils ne parviennent pas à expliquer la présence de ces composants. Alors que les composants **re** et **couvert** sont rapidement identifiés dans **recouvert** et le rôle sémique de chacun facilement précisé, l'explication de la présence des composants **beau** et **coup** dans **beaucoup** a dû leur être apportée. Identifier une raison qui explique la présence d'un composant dans

tel mot ne s'avère pas toujours facile. Cependant, cette recherche n'apparaît pas toujours nécessaire voire possible compte tenu de l'année scolaire. Vu sa grande fréquence, le mot **beaucoup** est un de ces mots à composition ancienne dont l'orthographe peut être acquise sans avoir nécessairement à recourir à la décomposition ni avoir à justifier ses composants. Dans ce cas, la décomposition deviendrait plutôt un exercice susceptible de compléter, au niveau du RCG, la connaissance du processus de formation de certains mots et une occasion de renforcer ou compléter le RCS (e.g. expliquer la présence du phonogramme **eau** habituellement utilisé en fin de mot et celle du **p** comme morphogramme de **coup**).

La décomposition permet parfois de rectifier la connaissance du mot. Durant une activité consistant à identifier les principales difficultés orthographiques rencontrées dans certains mots (séance 6-9), Robin pige le mot **dangereux**. Il repère le principal constituant: «Tu penses à **danger**!». Puis, à propos des difficultés orthographiques de ce mot: «Le **x** puis le ... Ah! je le sais c'est quoi j'ai de la misère dans c'te mot là! Ben, à la place de dire [dãʒəʀø], moi, des fois, j'écris [dãʒɔʀø]. Tu sais, je mets un [ɔ] à la place du [ə]». En rapprochant **dangereux** de **danger**, il est appelé à modifier sa représentation phonique qui en retour pourra mieux supporter sa représentation graphique.

3.4 La dérivation

Ce procédé vise à établir des liens entre l'orthographe d'un mot et celles d'autres formes de ce mot ou celles de mots de la même famille lexicale. Ces liens apparaissent alors comme des explications de la présence de certaines lettres dans l'orthographe de ce mot. Le procédé consiste particulièrement à trouver une forme féminine ou fléchie, un dérivé ou un mot de la même famille lexicale qui puisse faire apparaître comme phonogramme la ou les lettres non prononcées du mot étudié.

À la séance 2b-10, le problème de se rappeler que le mot **éléphant** se termine par un **t** est soulevé. Mathieu suggère spontanément: «Éléphanteau!». Quelques mises en situation auprès du groupe de 2e année n'ont toutefois pas fait apparaître d'autre comportement spontané de

dérivation. Celle-ci suppose une connaissance préalable des dérivés potentiels et le jeune élève possède un vocabulaire encore limité. Ceci suggère une distinction à faire entre la dérivation comme procédé d'étude de l'orthographe qui vise l'explication de certaines particularités orthographiques d'un mot et la dérivation comme activité d'exploration de la langue visant l'enrichissement du vocabulaire individuel.

À une dictée d'adjectifs masculins (séance 4-6), Martine, Carole, Julie H. et Jean écrivent respectivement ***bavar**, ***bavarre**, ***pavar**, ***bavar** (pour **bavard**) et ***bion**, ***bioma**, ***pion**, ***bon** (pour **blond**). Au moment de vérifier l'orthographe, il leur est demandé d'identifier la difficulté orthographique de ces mots. Tous disent: «Les d». Carole précise: «On pense qu'il n'y en a pas à la fin». Martine enchaîne comme pour dire qu'il s'agissait d'y penser: «Ben, [bl5] ..., ben, ... [bl5d]; tu peux dire ça». Et Carole d'ajouter comme pour confirmer: «... [bavaʀde]».

En situation d'étude, i.e. en présence de l'orthographe du mot, ce repérage du morphogramme lexical et l'utilisation du procédé de dérivation pour en justifier la présence peuvent, par la spontanéité de leur apparition, sembler en contradiction avec les graphies produites quelques instants plus tôt. En effet, il pourrait sembler s'agir de connaissances déjà acquises mais non utilisées au moment de la production. Vraisemblablement, ce serait plutôt le morphogramme lexical lui-même qui aurait ici déclenché, induit, la dérivation. C'est précisément son rôle d'activer en lecture le rappel de l'appartenance lexicale et, pour cela, il n'est pas nécessaire qu'il fasse déjà partie du RCS du mot.

Chez Martine et Carole, le morphogramme d ne faisait probablement pas encore partie de la branche graphique du RCS des mots **bavard** et **blond**, ce qui expliquerait les graphies produites. Au moment de vérifier l'orthographe de ces mots, l'utilisation du procédé de comparaison oral-écrit met immédiatement en évidence un d terminal non phonogrammique (muet). Prononcer ce graphème en lisant le mot fait apparaître la forme féminine orale du mot ([bavaʀd]), puis sa forme écrite oralisée ([bavaʀde]). Au départ absent du RCS, le graphème d est tout d'abord intégré au réseau par l'observation de l'orthographe. La comparaison oral-écrit le

caractérise ensuite comme graphème apparemment gratuit. Finalement, le procédé de dérivation transforme ce graphème gratuit en morphogramme en lui attribuant un rôle, celui de rappeler sa forme féminine.

Au cours de l'étude de mots (séance 6-4), dès la mention du mot **plomb**, Stéphane dit: «Il y a **plombier** pour le **b**. Pour s'en souvenir, on peut dire **plombier**». Robin ajoute **plombage** et Éric, **plomber**. Seul Robin avait produit la graphie **plomb** à la première dictée. Trois semaines après cette étude du mot **plomb** (séance 6-9) et sans que ce mot n'ait été mentionné depuis, tous trois l'écrivent correctement sous la dictée d'Annie. À la deuxième dictée, phénomène intéressant, seul Stéphane n'écrit pas ce mot correctement, il écrit ***plon**. Il avait pourtant vraisemblablement intégré les CS nécessaires à l'orthographe de ce mot. Sa production d'une cacographie purement phonogrammique à la seconde dictée suggère un phénomène relevant davantage du PPO: un défaut de rappel, un passage prématuré à la construction d'une graphie sans exploration suffisante du RCS pour en rappeler les éléments graphiques.

À la séance 6-5, quelques adjectifs masculins ont été dictés au groupe de 6e année. Pour le mot **charmant**, Annie a écrit ***charmand**. Lors de la recherche d'explication de la présence du morphogramme, le procédé de dérivation de **charmant** fait apparaître une hésitation entre [ʃaʀmɑ̃t] et [ʃaʀmɑ̃d]. Ce phénomène est à rapprocher de la confusion inverse entre [guʀmɑ̃d] et [guʀmɑ̃t], confusion probablement à la source de la plus fréquente cacographie produite aux dictées pour le mot **gourmande**, soit ***gourmante**. Le procédé de comparaison oral-écrit appliqué à des mots comme **charmante** et **gourmande**, constitués exclusivement de phonogrammes, dirigera surtout l'attention sur le phonogramme représentant /a/, difficulté venant d'une fréquence à peu près égale de **en** et **an** (Catach et al., 1980); les autres phonèmes sont représentés par leur phonogramme le plus fréquent. Par contre, le procédé de dérivation des formes masculines **charmant** et **gourmand** fera ressortir l'imprécision ou l'inexactitude de la connaissance phonique de la consonne finale et pourra à la fois fournir l'occasion de rectifier cette connaissance et intégrer le bon morphogramme au RCS de ces mots.

Durant la même activité, Éric a écrit *__lointin__ pour __lointain__. Le procédé de dérivation appliqué à __lointain__ fait ressortir que la graphie *__lointin__ ne débouche pas naturellement sur [lwɛ̃tɛn] mais sur [lwɛ̃tin]. Éric paraît d'abord surpris puis laisse entendre un «Ouais!» de découverte. Il suggère l'exemple de __Martin__ et __Martine__ comme pour convaincre les autres de sa compréhension.

Cette observation permet de souligner la puissance du procédé de dérivation. Il est souvent susceptible de rendre compréhensible ce qui de prime abord peut ne sembler que pure fantaisie en révélant la subtile complexité du système orthographique du français. Par le procédé de dérivation, le __a__ de __lointain__ voit son rôle modifié. En plus du rôle de distinction de phonogramme, __ain__ versus __in__, il joue maintenant le rôle d'un morphogramme qui assure la stabilité du lexème: l'ajout d'un __e__ suffira pour passer de la forme masculine à la forme féminine.

Au cours d'une activité consistant à repérer les difficultés orthographiques d'un mot donné et à suggérer des façons de se souvenir de l'orthographe (séance 8-9), le mot __danger__ a été présenté au groupe par Éric. L'échange qui s'en suivit souligne l'avantage de l'étude interactive de l'orthographe sur l'étude individuelle.

Stéphane:	«Quelqu'un peu mettre é ...»
Robin:	«Comment tu fais pour penser à ça?»
Éric:	«Ouais! Comment tu fais pour mettre er?»
J.-P.L.:	«Avez-vous des idées à proposer?»
Annie:	«Le verbe ...»
É:	«[dɑ̃ʒe dɑ̃ʒɛʀ] ...»
R:	«Ça ne se dit pas [dɑ̃ʒ ɛʀ]!»
S.:	«[dɑ̃ʒaʒ].»
É:	«Ah! C'est vrai [dɑ̃ʒe ʀe]!»
J.-P.L.:	«Comment faire pour savoir si c'est un verbe?»
R:	«Ben, tu dis: je danger ...»
J.-P.L.:	«Oui, on pourrait dire: je dange, tu danges ...»
R:	«Ça, c'est pas un verbe. Comment ça se fait il y a er?»

très motivante et par conséquent probablement rentable en termes d'apprentissage.

3.5 La mnémotechnique

Ce procédé vise l'établissement dans le RCS de liens supplémentaires artificiels, sans fondement linguistique, d'ordre perceptif, phonique ou sémique pour une caractéristique de l'orthographe d'un mot de façon à faciliter le rappel de cette caractéristique en situation de production. La mnémotechnique est utilisée soit comme moyen transitoire en attendant de trouver une meilleure explication, soit comme procédé de défaut lorsque les autres ne sont d'aucun secours.

Compte tenu de son caractère de dernier recours, ce procédé n'a pas fait l'objet de mises en situation particulières en cours d'activité. Cependant, quelques réflexions d'élèves relevées en situation d'étude laissent entrevoir les multiples facettes que ce procédé peut prendre.

En vérifiant la graphie du mot **suçon** que venait de lui dicter Sylvain, Julie B. (séance 2a-8) constate: «Je n'ai pas mis de cédille!». Sylvain reprend incorrectement: «Elle n'a pas mis son apostrophe». Julie corrige sa graphie et dit: «Ça le chatouille!». Cette image de la cédille chatouillant la lettre **c** de **suçon** constitue un lien d'ordre perceptif. Toutefois, l'absence de lien établi entre cette image et l'aspect sémique ou phonique du mot diminue son utilité pour un éventuel rappel. Ni l'idée de SUÇON, ni la prononciation de ce mot ne seront susceptibles de déclencher l'image en question. Il en aurait été autrement si, par exemple, elle avait imaginé la lettre **c** comme un suçon et la cédille comme bâton.

Le lendemain, à l'activité initiale fréquente de rappel de mots déjà vus (séance 2a-8), le premier mot rappelé est précisément **suçon** et, détail intéressant, il l'est par Sylvain qui l'épelle correctement en utilisant cette fois le mot cédille et non apostrophe comme la veille. Aucune allusion à l'image amenée par Julie. Le mot **suçon** ne reviendra pas au cours des séances subséquentes et Sylvain, qui avait produit la graphie °**susen** à la première dictée et °**suseu** à la séance 2a-4, écrit correctement ce mot à la

seconde dictée, près de trois semaines après son dernier rappel. Julie produit ***cuson**. Le rapprochement de ces faits suggère deux réflexions. En cours d'activité, un «témoin» fait peut-être autant, parfois plus, d'apprentissage que «l'acteur» lui-même. D'autres séries de faits analogues relevés en cours d'expérimentation iraient dans ce sens. D'autre part, l'attention particulière apportée à un des aspects de l'orthographe d'un mot joue peut-être un rôle d'une importance qui rivalise avec celle du procédé lui-même. En fait, un procédé d'étude pourrait être considéré comme une façon particulièrement adaptée de porter attention à un aspect de l'orthographe d'un mot.

Devant le mot **beaucoup**, Julie B. (séance 2a-5) dit: «Ça fait [bokup]». De même, à la question de comment se rappeler le **p** à la fin du même mot, Christian (séance 2b-6) dit [bokup] lui aussi spontanément. À l'étude du mot **malheureux** (séance 2a-8), Sylvain dit [maljøno]. La création d'une forme orale artificielle d'un mot, la suroralisation, constitue l'établissement d'un lien d'ordre phonique susceptible de favoriser le rappel de particularités graphiques. La branche phonique du RCS du mot **beaucoup** peut avoir déjà intégré une forme orale courante [buku] à laquelle peut s'être greffée la forme oralisée [boku] en résultat du recours au procédé de comparaison oral-écrit. Viendrait alors se joindre la forme suroralisée [bokup], forme de type mnémotechnique. En situation de production, les différentes formes disponibles en provenance de la branche phonique seraient sollicitées au cours du rappel.

Comme difficulté orthographique du mot **pied**, Éric (séance 6-9) dit: «Le **d** ..., ben, tu penses à [pjedne]». Sa réflexion permet quelques hypothèses sur le processus qui l'a produite. La comparaison oral-écrit fait ressortir le graphème **d** comme graphème non phonogrammique et comme source de difficulté orthographique. La suroralisation probable du mot découle presque inévitablement du procédé de comparaison. De [pje], le mot devient [pjed] et enclenche la recherche de dérivés. Cette recherche débouche, chez Éric, sur le composé [pjedne]. Cependant, le phonème /d/ de [pjedne] n'a rien à voir avec le morphogramme **d** de **pied**. Il s'agit plutôt de la préposition **de**. Pour cette raison, le lien que Éric a établi entre **pied** et **pied de nez** ne saurait être considéré, d'un point de vue strict, que comme lien mnémotechnique.

3.6 La comparaison de mots

La comparaison de mots consiste à mettre en parallèle plusieurs mots de façon à faire ressortir une ou plusieurs caractéristiques générales du système orthographique dont ces mots constituent des cas particulier. Ce procédé d'étude vise la construction ou la consolidation de connaissances au niveau du RCG. La connaissance des différents graphèmes du français, des fonctions phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques qu'ils peuvent remplir, des règles qui en régissent l'utilisation résulte pour une part du recours à ce procédé. Les rencontres fortuites de mots permettent rarement une comparaison rentable du point de vue apprentissage. Ce procédé convient davantage aux mots rassemblés par l'élève lui-même ou par intervention pédagogique. Les mots regroupés devraient présenter une caractéristique ou difficulté orthographique commune. Les listes de mots constituées à partir d'un échelon d'une des échelles de vocabulaire et données à étudier ne peuvent que très rarement satisfaire cette condition.

Les élèves de 2^{e} année ont été amenés à comparer des mots contenant le phonème /ɑ̃/ (séances 2a-10 et 2b-9). Quelques opérations préliminaires ont dû être effectuées sur les mots avant qu'une réelle comparaison puisse prendre place. Ces opérations mettent en relief certaines conditions nécessaires à l'efficacité de ce procédé. Chacun des mots a d'abord été soumis à l'identification. Lorsqu'il n'est pas identifié, lorsque son sens n'apparaît pas certain ou encore lorsque sa prononciation n'est pas correcte, le mot est éliminé de l'activité. La comparaison de mots, comme les autres procédés d'étude, doit faire en sorte que les trois branches sémique, phonique et graphique du RCS puissent être activées. Chacun des mots est ensuite prononcé et les élèves doivent dire si ce mot contient le phonème /ɑ̃/. «Dans ce mot, est-ce qu'on dit [ɑ̃]?». Si oui, le mot écrit est soumis à l'examen et le graphème représentant ce phonème doit alors être identifié. À part quelques hésitations, les élèves de 2^{e} année distinguent bien les mots contenant le phonème /ɑ̃/ et identifient sans problème les graphèmes **an, en, am** et **em** (les mots soumis ne contenaient que ces phonogrammes). Cette mise en situation visant à séparer les deux opérations

d'identification phonémique et d'identification graphémique expliquerait cette relative facilité.

Par contre, la même activité de comparaison, présentée aux élèves de 4e année (séance 4-7) et de 6e année (séance 6-6) sans cette séparation préalable, a fait apparaître beaucoup de difficulté à repérer les quelques mots, insérés dans l'ensemble, qui ne contenaient pas de phonème /a/. Ces mots étaient: **banane**, **flamme** et **examen**. Ils contiennent des éléments graphiques susceptibles de constituer un des phonogrammes de /a/ et, par conséquent, demandent, pour être distingués des autres, que l'attention demeure sur la forme orale.

La comparaison de mots contenant /a/ visait la découverte, ou le rappel pour la renforcer, de la règle du remplacement de n par m devant b et p. Une fois les phonogrammes **an**, **en**, **am** et **em** repérés, les élèves sont alors invités à trouver comment décider si un phonogramme sera constitué d'un n ou d'un m. Les élèves de 2e année ne peuvent formuler aucune hypothèse à ce sujet. Il n'est pas certain même qu'ils aient tout à fait saisi le problème. La règle leur est à ce moment expliquée et l'activité se poursuit sous forme de comparaison graphie-orthographe (procédé d'étude discuté ci-après).

En 4e année, Jean explique immédiatement: «Parce qu'il y a un p devant ... devant un p ou un b, il faut un m devant». Il s'empresse de reprendre chacun des mots pour en faire la démonstration. À la question de savoir si cette règle s'applique uniquement à /a/, Carole répond: «Pas juste pour le /a/, c'est parce que le b va se chicaner avec le n, parce que le n est plus petit». Jean sursaute: «Où est-ce que tu as appris ça c'te patente-là?». Il dit connaître la règle, mais ne jamais avoir appris «que le b se battaillait avec le n».

Sans présumer l'origine pédagogique de cette formulation, l'explication de Carole suggère une réflexion sur la qualité des justifications fournies aux élèves concernant des caractéristiques du système orthographique français. Tout d'abord, il ne semble pas nécessaire qu'une justification soit fournie pour qu'une règle soit retenue et appliquée. Peu de

gens, voire peu d'enseignants, sauraient expliquer le pourquoi de cette présence du **m** devant **b** et **p**. Pourtant, elle est généralement appliquée sans problème. Lorsqu'une explication est demandée par les élèves ou qu'il semble indiqué d'en fournir une, il apparaît souhaitable que cette explication soit, tout en étant adaptée à la capacité de comprendre des élèves, le plus conforme possible aux plus récentes données de la linguistique. Ici, une explication aurait pu se référer à la prononciation ancienne de ces mots: on disait probablement quelque chose comme [sɑ̃mb] pour [sɑ̃b]. De plus, les élèves auraient pu être amenés à constater qu'il est plus facile et naturel de prononcer [sɑ̃mb] que [sɑ̃nb] (assimilation devant une labiale à l'origine du phénomène).

La comparaison de mots fait apparaître des constantes du système orthographique. Sans qu'elles soient nécessaires à l'enregistrement de ces connaissances au RCG, les explications apportées contribueraient à développer un sentiment de cohérence du système qui en retour viendra activer la curiosité, le questionnement de l'orthographe, clé de son apprentissage.

Indépendamment de la formulation utilisée, Jean et Carole manifestent une connaissance apparemment suffisante de la règle du **m** devant **b** et **p**. Comment expliquer alors qu'à la seconde dictée ils aient produit des cacographies telles que ***canpe** et ***désenbre** (Carole et Jean) et ***pionbie** (Jean)? Les raisons de ce comportement apparaissent habituellement dans des phrases comme: «Ils connaissent la règle, mais ne l'appliquent pas. Ils le savent, mais n'y ont pas pensé».

C'est en situation d'étude, plus particulièrement en situation de comparaison de mots, qu'une règle se construit et s'intègre aux RCG. Cette même situation serait donc tout à fait propice au rappel de cette règle. Par contre, en situation de production, lorsque les CS concernées font défaut ou ne peuvent être rappelées et que le PPO recourt à la construction, il est possible qu'une règle connue ne soit pas rappelée. La segmentation du mot qui se produit habituellement en production de graphie a parfois pour effet de séparer les éléments conditionnels de la règle et de compromettre le rappel de celle-ci. Par exemple, la production par segmentation syllabique

de **can - pe** et **dé - sen - bre** dissocie n de b ou p, et s d'une des voyelles; chaque segment ne contrevient à aucune règle. Pour que certaines règles soient rappelées dès la phase de la génération d'image, il semblerait nécessaire qu'intervienne une forme d'anticipation.

Cependant, la révision de graphie, troisième phase du PPO, présente beaucoup d'analogie avec certains procédés d'étude même si elle porte sur une graphie produite alors que les procédés portent sur l'orthographe. Cette similitude fait de la révision une situation davantage propice au rappel de règles que ne l'est la génération d'image, par oralisation de la graphie pour le cas du **s** intervocalique, par l'aspect insolite des séquences ***nb** et ***np**. Une absence ou l'inefficacité de la phase de révision du PPO expliquerait davantage le non-respect de certaines règles néanmoins connues de l'élève. Toutefois, par défaut d'activation, il est toujours possible que CG comme CS deviennent inaccessibles.

Les élèves de 4^{e} année ont été placés (séance 4-2) en situation de trouver et de comparer des mots masculins singuliers terminés à l'oral par le phonème /ø/. Les mots recueillis par eux: **malheureux**, **heureux**, **chaleureux**, **peureux**, **feu**, **jeu**, **cheveu**, **pneu**, **bleu** et **joyeux**. Au mot **cheveu**, Martine s'étonne: «Ale! Il n'y a pas de **x**? On en a plusieurs!». Il lui est rappelé que tous ces mots sont ici au singulier. La discussion s'amorce sur ce qui pourrait expliquer que certains s'écrivent avec **x** et les autres pas. Jean suggère: «Parce que ce sont des adjectifs (qu'ils prennent un **x**)». Il lui est répliqué que **bleu** est adjectif sans **x**. Carole: «Parce qu'il y a toujours un **r** en avant du [ø]». Elle se ravise en indiquant **joyeux**. Julie: «Parce qu'il y en a qui en ont plus, comme des cheveux». Rappel que tous les mots sont au singulier. Jean: «Parce qu'il y a **eu** devant: **heureux**, **peureux**». Le mot **joyeux** infirme cette hypothèse. Carole: «Ah! Là, je le sais! Parce qu'ils peuvent mettre un **se** à la fin ... [malœrøza] ... ça se dit toutes!». Les autres de poursuivre la vérification auprès de chacun des autres mots, rigolant des formes [fø - løz], [ʒø - ʒøz], etc. Carole paraît très heureuse de sa découverte. Ses yeux pétillent. À chacune de ses interventions subséquentes, elle laisse échapper un ricanement nerveux.

La semaine suivante (séance 4-4), Carole raconte avoir eu à écrire un mot en /ø/ au tableau et s'être servi de la règle découverte pour décider de mettre ou non un **x**. La règle avait donc été intégrée au RCG. La comparaison de mots avait favorisé la construction d'une CG morphogrammique.

Bien que appropriée à la construction de règles et de constantes orthographiques au niveau du RCG, la comparaison de mots pourrait constituer également un moment favorable à l'apprentissage de CS. Les mots en /ø/ qui furent écrits correctement au cours des séances subséquentes ont pu l'être soit grâce à la CG acquise (le mot **peureux** s'écrit avec un **x** parce qu'il fait **peureuse** au féminin) ou grâce à la CS que la comparaison de ces mots a permise (le mot **peureux** était de ceux qui s'écrivent toujours avec un **x**). D'ailleurs, dans la progression vers l'orthographe lexicale, les CG se développent pour supporter les CS et non pour les remplacer.

3.7 La comparaison graphie-orthographe

La comparaison graphie-orthographe consiste à mettre en parallèle une ou plusieurs graphies produites pour un mot et l'orthographe de ce mot. Elle vise la confirmation ou la modification des connaissances tant spécifiques que générales utilisées pour la production de cette graphie. Alors que le procédé de comparer des mots entre eux favorise le relevé de constantes, de règles du système orthographique, la comparaison graphie-orthographe apparaît comme une situation de test du recours à celles-ci pour la production de graphie, comme une situation de vérification d'hypothèses.

À l'activité de comparaison de mots contenant le phonème /ã/ (séances 2b-9 et 2a-10), les élèves de 2^{e} année n'ont pu émettre aucune hypothèse sur la raison de l'utilisation du **m** ou du **n**. La règle leur a alors été présentée et l'activité a été transformée en situation particulière de comparaison graphie-orthographe. Chacun des mots leur est tour à tour montré, mais la lettre **m** ou **n** a été préalablement cachée. Ils doivent prédire la lettre qui manque puis vérifier leur choix. Celui-ci apparaît aléatoire au départ et sa justification, absente. Puis, ils expliquent leur

choix par la lettre qui suit. Au mot **ta_bour**, Julie B. choisit **m** «parce qu'il y a un **b**». Pour **ma_ger**, Sylvain choisit **n** «parce qu'il y a un **g**». Ils ont saisi un aspect de la règle: le remplacement du **n** par **m** dépend de la lettre qui suit. Pour **serpe_t**, Sylvain choisit **m** «parce qu'il y a un **t**». À la vérification, il lui sera rappelé que ce sont les **b** et **p** qui demandent le **m**. Pour la douzaine d'autres mots, les choix de Sylvain et de Julie furent les bons, sauf pour **ve_dredi** et **via_de** où la confusion entre **d** et **b** conduisait Sylvain au mauvais choix.

Dans la situation d'alternance hypothèse-vérification, l'hypothèse appartient au PPO. La situation de vérification, parce qu'elle implique l'orthographe, est davantage susceptible de permettre des apprentissages. Les informations fournies à Julie et à Sylvain au moment de la vérification sont intégrées progressivement sans toutefois constituer, dans ce cas précis, un apprentissage suffisamment solide pour être utilisé ultérieurement. Tout au plus, cette mise en situation a-t-elle permis l'expérimentation de cette particularité du système orthographique dans un contexte relativement près de celui de la production de graphie.

Les moments de production de la graphie et de sa comparaison à l'orthographe sont parfois distants l'un de l'autre dans le temps. À la séance 2b-3, une activité de copie de mémoire a utilisé quelques mots d'une dictée qui venait d'être donnée durant l'activité précédente. Dès qu'il aperçoit le mot **plomb**, Christian dit: «Ah! J'ai oublié mon **l**». Au mot **recouvert**, Mathieu s'exclame: «Ah! Shot! ... moi je mettais un **s** à la place (du **r**)». Ce phénomène de comparaison différée graphie-orthographe est apparu à quelques reprises et dans tous les groupes. Il semble résulter d'un processus demeuré incomplet. La nécessité pour le PPO de recourir à des CG pour la construction d'une graphie serait susceptible de laisser un doute résiduel. Celui-ci pourrait être dissipé à la première occasion, si elle survient à l'intérieur d'un court délai. Ce phénomène suggère la précision suivante. Si la présence de l'orthographe du mot est nécessaire à tout procédé d'étude, la comparaison graphie-orthographe ne requiert pas nécessairement la présence de la graphie produite. Une forme de comparaison peut se réaliser à partir de son image demeurée en mémoire et il n'est pas non plus nécessaire

que ce souvenir soit conforme à la graphie produite. À certaines occasions, l'erreur rappelée par l'élève n'avait pas de fait été commise.

À une activité de comparaison graphie-orthographe (séance 4-10), Jean dicte le mot **plomb** aux trois autres élèves du groupe. Pendant que chacun écrit, Carole demande: «**plomb** ou **plombier**?». Le mot lui est répété. Puis, Jean épelle le mot et chacun le reproduit sous la graphie produite. Carole a écrit correctement **plomb** alors que Julie H. et Martine ont écrit ***plomd**. Carole s'exclame: «Je l'ai eu! Je l'ai eu!». Julie H. demande: «C'est un b ou un d?». Martine dit: «J'avais fait mon b à l'envers». Julie H. enchaîne: «Moi aussi, j'ai fait un d». Carole avait effacé en cours de production. Elle explique qu'elle avait «oublié son l».

À la demande d'expliquer les erreurs commises, Martine dit: «J'avais mis un d à la place du b». Julie H. ajoute: «Moi, j'ai fait ma boule du mauvais côté». Ces réponses descriptives plutôt que explicatives rappellent qu'il n'est pas toujours facile, voire possible, d'analyser ses propres erreurs, de retracer et de formuler ce qui a pu se produire. De plus, il semble que ce ne soit utile que dans la mesure où l'explication de l'erreur puisse servir de point de départ à un apprentissage. Ici, la confusion b-d appartient à un ordre de difficulté différent de l'ordre orthographique.

À la demande de suggérer comment se rappeler que c'est un b, Carole explique comment elle a procédé: «J'ai pensé à **plombier**». Ce que sa question posée en cours de production confirme. Jean: «Non, c'est parce qu'il y a un m devant ... devant un b ou un p». Jean n'a pas eu à produire de graphie pour ce mot, il dictait. Dans ces circonstances, il lui est plus difficile d'identifier la difficulté. Toutefois, son intervention amène Carole à ajouter: «Si je n'avais pas mis de b, j'aurais mis un n». Elle rappelle par là que c'est le b qui conditionne la présence du m et non l'inverse.

Au cours des dernières séances auprès des groupes de 4^{e} année et de 6^{e} année, les élèves ont été invités à étudier entre eux des groupes de mots en choisissant eux-mêmes la façon de procéder. Dans les deux groupes, ils ont décidé de procéder deux par deux au tableau, l'un dictant à l'autre un groupe de mots après quoi les rôles étaient inversés. À la séance 4-11, Jean

dicte le mot **imprudent** à Julie qui écrit ***inprudent**. Jean intervient: «À **imprudent**, là, ta faute que t'as mis icitte, là, devant un **p** ou un **b**, faut que tu mettes un **m**!». Au cours de la même activité, Carole dicte à Martine le mot **parfum** qu'elle écrit ***parfun**. Lui ayant indiqué son erreur, Carole lui suggère pour s'en souvenir: «Pense à **parfume**». Ces observations suggèrent que la comparaison graphie-orthographe puisse aussi porter sur une graphie produite par quelqu'un d'autre.

À la séance suivante (4-12), Jean dicte **longtemps** à Julie H. Elle écrit d'abord ***lontems** puis ajoute le **p** sur l'indication de Jean. Celui-ci tente de l'aider davantage: «Là, tout ça, c'te mot là, **temps**, il est bien. Mais **long**, il est mal, il manque une lettre». Puis, il ajoute: «Pense au féminin de **long** ... comment tu l'écrirais ...». Il se tourne vers nous et nous informe en aparté de la suggestion qu'il vient de faire à Julie et dont il semble très fier. Quelques instants plus tard, Julie H. multiplie les tentatives d'orthographier le mot **gourmand** que Jean lui a dicté. Martine et Carole, qui viennent de terminer leur série de mots, voudraient bien intervenir. Carole extrait le mot **gourmande** de son paquet de cartons et vient nous le montrer discrètement: «Si elle pensait à ...!». Martine souffle d'emblée à Julie: «**gourmande**».

Ces quelques observations laissent croire à la possibilité d'un réel comportement d'étude par comparaison graphie-orthographe en situation de dicter et de vérifier la graphie d'autrui. Comme l'explique Stéphane (séance 6-11): «Quand tu les demandes, t'as le temps de regarder l'orthographe [...] puis, quand il te les demande, ben, là, tu vois si tu as bien étudié». L'attention portée d'abord à l'orthographe du mot avant celle portée à la graphie produite pourrait assurer une primauté de la première sur la seconde aux yeux de celui qui dicte. La production de la graphie se déroulant sous les yeux de celui-ci faciliterait le repérage des difficultés particulières rencontrées en situation de production. Elle serait susceptible de déclencher tantôt l'explication des particularités graphiques du mot, tantôt l'identification des recours pertinents dont pourrait disposer le PPO pour la production de la graphie. Le mot **longtemps** apparaissait pour la première fois en cours d'activité. En dictant ce mot à Julie H., Jean est amené à le décomposer et à dériver **long**, son premier composant.

Comme procédé d'étude de l'orthographe, la comparaison graphie-orthographe peut comprendre une identification et une analyse des erreurs commises ou de ce qui aurait pu être source d'erreur. Elle peut impliquer une recherche de moyens de les éviter à l'avenir. Ce procédé entraîne habituellement pour ce faire le recours à d'autres procédés d'étude. Par le retour possible sur certains moments du PPO qui a produit la graphie, il est également susceptible de favoriser des apprentissages dans cette dimension.

∴

L'analyse des comportements observés et recueillis au cours des séances d'activités a permis de constater la faisabilité d'un recours à des procédés variés et complémentaires d'étude de l'orthographe lexicale. Cette analyse a fourni l'occasion de dégager quelques conditions nécessaires à l'efficacité potentielle du recours aux différents procédés d'étude identifiés. L'étude doit s'effectuer en présence de graphies objectivement et subjectivement conformes à l'orthographe et correctement identifiées par l'élève. Elle doit pouvoir recourir à un métalangage approprié et juste qui facilite le discours portant sur les réalités phoniques et graphiques. La curiosité et le questionnement de l'orthographe doivent pouvoir bénéficier d'un environnement où l'information requise est facilement et rapidement accessible. Lorsque des explications sont apportées, elles se doivent d'être adaptées certes mais justes et fondées sur le plan linguistique.

L'analyse des comportements observés a également permis de relever le rôle potentiel de l'interaction des élèves dans l'étude et l'essai d'explication des phénomènes orthographiques, explication exigeant toutefois un contrôle pédagogique constant. Ce contexte d'interaction a fait soupçonner la situation de dictée d'être parfois davantage profitable à l'élève qui la donne qu'à celui qui la reçoit.

En plusieurs occasions, l'étude de l'orthographe a non seulement semblé entraîner une modification des connaissances graphiques mais aussi un ajustement des connaissances phoniques déjà acquises et même parfois celui des connaissances sémiques. Différents comportements observés en situation de production ou dégagés des explications fournies par l'élève sur

le déroulement de cette production ont souligné l'importance de la correspondance recherchée entre les PEO et les différents moments du PPO. Enfin, placés en situation libre d'étude de l'orthographe, plusieurs élèves ont spontanément eu recours à un ou l'autre des PEO utilisés en cours d'activité laissant de ce fait supposer la possibilité d'accroître l'autonomie dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale par l'apprentissage des PEO eux-mêmes.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

La présente recherche visait à contribuer à clarifier en quoi consiste l'apprentissage de l'orthographe et comment il se réalise par l'élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire susceptible de servir de cadre de référence approprié à la réflexion sur cet apprentissage, à l'analyse de comportements observés et à la démarche d'intervention pédagogique. Cette première élaboration du modèle, précision de concepts et établissement de liens entre eux, a été menée à partir d'une double source d'information: des données théoriques existantes sur le sujet dans les domaines de la linguistique, de la psychologie cognitive et de la psychopédagogie; des données empiriques constituées d'observations de comportements orthographiques d'élèves recueillies en situation de production ou d'étude.

Synthèse du modèle élaboré

Trois dimensions du phénomène de l'apprentissage de l'orthographe lexicale ont au départ été identifiées. Apprendre l'orthographe pourrait être vu comme la construction progressive d'une représentation du système orthographique en mémoire, la connaissance orthographique; comme l'acquisition d'un savoir comment produire une graphie conforme à l'orthographe, la production orthographique; et comme la construction et l'utilisation de moyens de traiter l'écrit de façon à en connaître la structure et à en comprendre le fonctionnement, l'étude de l'orthographe. Dans l'ordre fonctionnel, étude, organisation de connaissances et production orthographique correspondent aux processus d'acquisition, de rétention et d'utilisation de l'information.

Dans sa première dimension, l'apprentissage de l'orthographe consisterait à intégrer un système de connaissances. Une distinction a été proposée entre deux formes de connaissances: la connaissance spécifique (CS), connaissance associée à un mot particulier du lexique individuel, et la connaissance générale (CG), connaissance abstraite de cas particuliers et généralisée à l'ensemble ou à un sous-ensemble du système orthographique.

Les connaissances spécifiques d'un mot pourraient être regroupées en trois branches selon qu'elles concernent le ou les sens

associés au mot, branche sémique, là ou les prononciations de ce mot, branche phonique, ou ses caractéristiques orthographiques, branche graphique. La revue d'études sur l'orthographe et l'examen de graphies d'élèves ont permis de préciser diverses connaissances formant la branche graphique. On peut y retrouver: l'identité et la position des phonogrammes du mot permettant en lecture comme en écriture la référence à des connaissances déjà présentes dans la branche phonique; l'identité et la position de morphogrammes, ainsi que des liens avec d'autres éléments lexicaux permettant d'expliquer leur rôle morphémique; l'identité et la position d'éléments logogrammiques, des liens avec les homophones-hétérographes desquels le mot doit se distinguer ou des liens mnémo-techniques permettant son rappel; la connaissance qu'un mot est un composé, l'identité de ses composants et la forme de composition (soudure, trait d'union, apostrophe ou blanc). L'ensemble des connaissances relatives à un mot particulier du lexique forme le réseau des connaissances spécifiques (RCS).

Les connaissances générales seraient constituées d'une part de connaissances sur les graphèmes comme éléments de base du système orthographique. Chaque graphème connu serait un prototype pouvant posséder diverses propriétés phonogrammiques, morphogrammiques ou logogrammiques. Les connaissances générales seraient également constituées de la connaissance de règles particulières exprimant les contraintes ou les conditions d'utilisation de ces graphèmes dans la construction de graphies conformes au système orthographique et de règles plus générales comme celles de dérivation et de composition. L'ensemble des connaissances sur les graphèmes et les règles du système orthographique forme le réseau des connaissances générales (RCG). Le réseau des connaissances générales et les différents réseaux de connaissances spécifiques forment ensemble le grand réseau des connaissances orthographiques (RCO) sollicité en lecture pour la reconnaissance ou le déchiffrage des graphies et en écriture, pour la production de graphies conformes à l'orthographe.

Dans sa seconde dimension, apprendre l'orthographe serait apprendre à orthographier, i.e à recourir aux informations orthographiques en mémoire pour produire une graphie conforme à l'orthographe. Une

distinction a été retenue entre les deux principaux buts de ce processus de production orthographique (PPO): la production de graphie et la vérification de sa conformité au code.

La production de graphie consisterait d'abord à générer une image du mot à produire à partir des connaissances présentes en mémoire et à réaliser ensuite concrètement cette image sur papier ou écran cathodique. La génération de l'image du mot à écrire peut résulter d'un rappel direct des connaissances spécifiques en mémoire ou, si ces connaissances sont absentes ou incomplètes, elle peut résulter de la consultation de sources externes ou encore d'une construction hypothétique à l'aide de connaissances générales. Cette construction débuterait par la génération d'une image phonique à partir des informations déjà contenues en mémoire, image qui pourrait faire l'objet de modifications de façon à la rendre davantage susceptible de servir de support à l'image graphique à construire. Celle-ci résulterait de l'attribution d'une forme graphique à l'image phonique ou à chacune des parties produites à la suite d'une ou de multiples segmentations aux niveaux de composants, de syllabes ou de phonèmes. Produite à partir de connaissances spécifiques, construite à partir de connaissances générales, obtenue par consultation ou par combinaison de sources diverses, l'image graphique peut s'avérer conforme à l'orthographe ou s'en éloigner considérablement.

La réalisation de la graphie sur papier ou écran pourrait s'effectuer au fur et à mesure de la génération d'un segment ou après la génération complète de l'image graphique. Le décalage temporel entre la génération et la réalisation de l'image graphique serait occasionnellement source d'erreurs indépendantes de l'image générée: répétitions, omissions ou substitutions occasionnées par l'interférence de la génération de l'image sur sa réalisation. D'autres erreurs pourraient résulter de caractéristiques propres au mode de réalisation utilisé comme le type d'écriture, script ou cursif.

La vérification de la graphie consisterait à s'assurer d'abord de la conformité de la graphie produite avec l'image graphique qu'elle est sensée traduire, la révision, et de contrôler parfois le résultat de la

production auprès d'une source externe fiable, le contrôle externe. Deux formes de révision ont été identifiées. La graphie produite peut être soumise à une reconnaissance visuelle globale analogue à celle utilisée en situation de lecture. Cette forme quasi instantanée de révision ferait surtout appel aux connaissances spécifiques graphiques. La graphie produite peut d'autre part faire l'objet d'une oralisation, d'une simulation de la situation de déchiffrage en lecture. Cette forme de révision ferait surtout appel aux connaissances spécifiques phoniques et aux connaissances générales. La révision permettrait de déceler et de corriger diverses erreurs, particulièrement celles découlant de la réalisation de la graphie.

Le contrôle externe consisterait à confronter la graphie produite à l'orthographe du mot obtenue par consultation d'une source sûre. Il est utilisé lorsqu'un doute résiduel persiste après la révision de la graphie. La révision et le contrôle externe peuvent impliquer une correction de la graphie produite. Cette correction consisterait en fait à un retour à la phase de production de graphie susceptible d'impliquer à la fois une nouvelle génération d'image et une réalisation des modifications nécessaires. Ce retour à la production pourra parfois nécessiter une nouvelle vérification de la graphie.

Le processus de production orthographique serait un processus non séquentiel dont les différentes unités peuvent être appelées et interagir à plus d'un moment de son déroulement. Une image générée ne sera pas nécessairement réalisée et sa réalisation, pas nécessairement vérifiée. Deux principaux facteurs seraient susceptibles d'influencer le déroulement du processus: le degré de qualité orthographique recherché pour la graphie à produire, fixé par le processus de rédaction, et le degré de doute orthographique résiduel à chaque étape ou moment du processus.

Dans sa troisième dimension, apprendre l'orthographe consisterait à apprendre à «*lire*» l'orthographe, à en étudier le fonctionnement. Comme connaissance à acquérir, la connaissance orthographique se construirait par un traitement en profondeur de l'objet d'apprentissage, par l'établissement de liens multiples et diversifiés entre les éléments des branches sémique, phonique et graphique du réseau des connaissances

orthographiques et des liens entre ceux-ci et d'autres connaissances du savoir général de l'individu. Le traitement en profondeur permet d'intégrer de nouvelles connaissances, d'établir de nouveaux liens par élaboration de connaissances déjà acquises et de renforcer des liens existants. Il porte sur l'aspect linguistique de la langue écrite, sur son code orthographique, et non sur le message transmis ou les modalités de sa communication. Il ne doit pas être confondu à la lecture.

Comme façons de traiter l'information orthographique en profondeur, différents procédés d'étude de l'orthographe (PEO) ont été identifiés. Ce sont l'observation, la comparaison des formes orale et écrite, la décomposition, la dérivation, la mnémotechnique, la comparaison de mots entre eux et la comparaison d'une graphie produite à l'orthographe.

L'observation consisterait à reconnaître et identifier les lettres, les accents et les signes diacritiques constituant l'orthographe d'un mot et à remarquer leur position absolue et relative. Elle permettrait de traiter a priori tout mot comme un logogramme, i.e. comme un ensemble ordonné d'éléments distinctifs. Elle favorise l'enregistrement en mémoire des informations nécessaires à la formation de l'image visuelle du mot.

La comparaison des formes orale et écrite d'un mot consisterait à organiser ses éléments graphiques en fonction d'une structure déjà existante à l'oral, celle des phonèmes en syllabe et des syllabes entre elles. Elle permettrait à la fois d'identifier les phonogrammes du mot tout en mettant en relief les graphèmes ne jouant aucun rôle phonogrammique. Lorsque la forme oralisée du mot écrit s'éloigne de la forme orale habituelle, cette comparaison favoriserait la modification ou le complètement des connaissances phoniques pour ce mot.

La décomposition consisterait à repérer dans l'orthographe du mot la présence de composants lexicaux pouvant servir à l'explication de certaines de ses particularités orthographiques. Elle mènerait à la formulation d'explications hypothétiques susceptibles d'être vérifiées auprès de sources de référence fiables. Elle permettrait une réorganisation de connaissances orthographiques déjà présentes en mémoire.

La dérivation consisterait à mettre en relation l'orthographe du mot étudié avec celle d'autres mots de la même famille lexicale. Plus particulièrement, elle viserait à établir un lien entre un graphème non phonogrammique présent dans l'orthographe du mot étudié et un graphème de la forme féminine ou d'un dérivé où il y joue un rôle de phonogramme. La dérivation permettrait de transformer en morphogramme un graphème considéré jusqu'alors comme ajout purement gratuit à l'orthographe du mot. Elle fournirait l'occasion de formuler des explications sur la présence de ce graphème non phonogrammique.

La mnémotechnique consisterait à établir des liens artificiels, non fondés d'un point de vue linguistique, entre certaines difficultés orthographiques du mot étudié et d'autres éléments du savoir général avec lesquels une correspondance d'ordre perceptuel phonique ou sémique peut être établie. La mnémotechnique constituerait un procédé d'étude de dernier recours, à défaut ou en attendant de trouver à établir des liens d'ordre orthographique. Elle permettrait de fournir une «*explication*» à la présence d'éléments logogrammiques.

La comparaison de mots consisterait à mettre en parallèle l'orthographe de plusieurs mots de façon à dégager certaines constantes, certaines caractéristiques du système orthographique lui-même. Par la recherche d'explication des différences et de justification des similitudes, elle permettrait d'identifier différents graphèmes constituant les unités de base du système et de dégager leurs rôles possibles et les règles et contraintes de leur utilisation. Elle constituerait une recherche de cohérence du système et serait à la source de l'acquisition des connaissances orthographiques générales.

Finalement, la comparaison graphie-orthographe consisterait à mettre en parallèle une ou plusieurs graphies produites pour le mot à étudier et l'orthographe de ce mot comme une situation de vérification d'hypothèses. Par le dégagement des similitudes, la comparaison permettrait de renforcer les connaissances et les stratégies utilisées. En mettant en évidence les différences, elle permettrait la remise en question des

connaissances orthographiques spécifiques et générales utilisées et favoriserait l'investigation des facteurs possibles d'erreur.

L'étude de l'orthographe pourrait constituer une démarche globale intégrant les différents procédés identifiés. Le mot étudié pourrait d'abord faire l'objet d'un essai de décomposition en éléments lexicaux déjà connus. Une comparaison de ses formes orale et écrite permettrait l'identification de ses phonogrammes et mettrait en évidence ses graphèmes non phonogrammiques. Ceux-ci pourraient suggérer la dérivation ou la recherche de liens mnémotechniques. L'observation minutieuse pourrait s'intégrer à chacune de ces étapes. D'autre part, la comparaison de l'orthographe de différents mots pourrait être combinée à la comparaison graphie-orthographe selon une démarche de formulation d'hypothèses et de vérification.

Par l'analogie de situation avec certains moments du processus de production de graphie, les procédés d'étude de l'orthographe seraient à même de favoriser le développement de stratégies adaptées au rappel des informations orthographiques en mémoire, à la construction de graphies plausibles et à leur vérification. Par l'esprit de curiosité et de questionnement par rapport à la langue écrite qu'ils seraient susceptibles de développer, ces procédés assureraient davantage d'autonomie dans l'étude continue du système orthographique.

Limites du modèle

Le modèle élaboré, dont une synthèse vient d'être présentée ci-haut, comporte un certain nombre de limites quant à son objet et quant à son degré d'élaboration. Certaines de ces limites avaient été fixées au départ de la démarche: le modèle devait se limiter aux phases initiales de l'apprentissage de l'orthographe lexicale du français en tant que langue maternelle.

En cours d'élaboration, d'autres limites sont apparues découlant des contraintes mêmes de la cueillette des données empiriques. Les 66 mots retenus pour la dictée et les quelques dizaines d'autres utilisés au cours des

séances d'activités ne sauraient prétendre représenter l'ensemble des difficultés du système orthographique du français; d'autres difficultés auraient été susceptibles de permettre de pousser plus loin le développement du modèle. Le fait d'avoir limité les élèves à un traitement de mots isolés a réduit la manifestation de difficultés reliées à des phénomènes comme la liaison ou l'élision.

Tous les éléments du modèle retenus à partir de la réflexion théorique n'ont pu faire l'objet de mises en situation au cours des séances d'activités et les observations recueillies l'ont été en fonction de mises en situation et de réactions pédagogiques qui ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble des situations d'étude et de production orthographiques pertinentes possibles.

Tous les comportements utiles et pertinents pour la réflexion sur l'apprentissage de l'orthographe n'ont pu être relevés. Le contexte collectif des interventions a pu masquer des phénomènes qui auraient pu apparaître en situation individuelle. De plus, les observations relevées et retenues comme intéressantes n'ont pu toutes, compte tenu de leur grand nombre, faire l'objet d'analyse.

Le fait d'avoir choisi les élèves ayant obtenu les résultats les moins élevés à la dictée a peut-être amplifié l'importance relative de certaines difficultés et le fait également d'avoir limité la cueillette d'observations à une seule école n'a pu permettre l'identification de comportements découlant davantage de variantes pédagogiques que de stratégies cognitives.

Implications pédagogiques

Bien que le modèle élaboré porte sur l'apprentissage de l'orthographe, il présente un cadre de référence potentiellement utile comme outil d'analyse du comportement orthographique et comme outil pouvant guider l'intervention pédagogique. Quelques implications pédagogiques du modèle ont été dégagées.

Les comportements orthographiques des élèves (interrogation, façon d'écrire, façon d'étudier, graphie produite, etc.), observés quotidiennement par l'enseignant, ne sont pas toujours faciles à interpréter. Pourtant, leur compréhension est parfois indispensable à la mise en place ou à l'adaptation appropriée d'activités pédagogiques. Par sa possibilité de permettre une plus grande compréhension et une meilleure distinction des objets et processus impliqués dans l'apprentissage orthographique, le modèle pourrait contribuer au développement de la dimension diagnostique de l'intervention pédagogique en matière d'orthographe lexicale.

Par rapport à l'intervention pédagogique elle-même, le modèle impliquerait le développement chez l'élève d'une attitude de curiosité et de questionnement de la réalité orthographique dans le but de mieux la connaître et la comprendre plutôt qu'une attitude d'acceptation résignée devant un système jugé inutilement complexe et capricieux. La curiosité naturelle de l'élève risque d'être rapidement étouffée en début de scolarisation par le défaut d'y répondre adéquatement.

Parce qu'il peut faire l'objet d'une analyse permettant de le connaître davantage, le mot à étudier ne serait plus réduit à n'être qu'un objet à *-photographier-*, il pourrait tirer avantage d'un traitement en profondeur. La mise en place de situations d'apprentissage multiples et variées impliquant le recours à différents procédés pour son étude favoriserait la recherche et l'établissement de liens diversifiés susceptibles de faciliter son rappel éventuel. Il semblerait probable que le traitement en profondeur d'un nombre relativement restreint de mots choisis soit davantage profitable à long terme que l'étude stéréotypée de longues listes. De même, le traitement diversifié espacé dans le temps serait préférable à l'étude intensive conditionnée par une récitation éminente.

La dictée est souvent perçue comme un outil privilégié pour l'apprentissage de l'orthographe. La réflexion et l'analyse entourant l'élaboration du modèle ont permis des précisions sur sa nature et son rôle dans cet apprentissage. La situation même d'écrire sous la dictée de quelqu'un d'autre a été présentée comme une simulation d'une situation

d'écriture au moment de la production orthographique. Par rapport à l'orthographe lexicale, elle serait comme telle peu propice à la réalisation d'apprentissage précisément par le défaut de permettre l'accès à l'information orthographique et en conséquence d'entraîner l'ajout à la connaissance acquise ou sa modification. Par contre, la dictée peut, selon le contexte, constituer un élément motivant le recours à différents procédés d'étude pour la préparer ou devenir le moment d'une formulation d'hypothèses pouvant faire l'objet de vérification à l'intérieur d'un délai raisonnable. D'autre part, l'intérêt et les comportements d'étude appropriés suscités par la situation inverse de dicter à autrui et de surveiller sa réalisation de graphie suggéreraient l'exploration des possibilités de cette perspective particulière du traitement de l'écrit.

L'interaction des élèves en situation d'étude de l'orthographe, dans la recherche des difficultés orthographiques et dans celle de leur explication, a semblé constituer une richesse à exploiter. Toutefois, certaines explications avancées par les élèves risquent d'être farfelues et inexactes d'un point de vue linguistique malgré qu'elles puissent parfois faire consensus auprès d'eux. Étant donné que tout procédé d'étude implique la présence de l'orthographe du mot étudié correctement identifié, la justesse des liens établis serait relativement secondaire dans la mesure ou ceux-ci facilitent le rappel; c'est d'ailleurs le cas des liens mnémo-techniques. Cependant, l'avantage de l'explication linguistiquement fondée sur l'explication personnelle réside dans ce qu'elle est davantage susceptible de revenir intégralement dans des circonstances différentes et de la part de personnes différentes. L'exercice d'un contrôle pédagogique sur le choix des hypothèses explicatives à retenir s'avérerait nécessaire. Quant aux explications fournies par l'enseignant, elles se doivent de correspondre aux données linguistiques disponibles. À défaut de telles données, ne vaudrait-il pas mieux laisser la question ouverte que de laisser croire qu'il n'y a pas de réponse?

Cultiver la curiosité et le questionnement orthographique implique la mise à la disposition des élèves de sources de référence fiables, rapidement et facilement accessibles. L'enseignant constitue sans doute la source la plus en mesure de fournir une information adaptée. Cependant, il

ne peut pas tout connaître. Le pourrait-il qu'il ne serait pas sage de se poser en seule et unique source d'information; l'apprentissage d'une certaine autonomie dans l'étude de l'orthographe lexicale est rendu nécessaire par la grande étendue et la diversité de son objet. La participation des élèves eux-mêmes à la construction de tels outils pourrait être envisagée. L'implication de sources potentielles extérieures à la classe (e.g. la famille) ne devrait pas être exclue, elle pourrait parallèlement favoriser le développement d'un esprit critique face à la fiabilité de la source consultée.

L'étude par questionnement de l'orthographe entraîne le recours à un discours approprié appartenant au métalangage non seulement pour la description des phénomènes observés mais aussi pour leur explication. L'emploi dès le départ des termes justes semblerait indiqué pour la même raison qui nécessite l'explication juste des phénomènes observés: le terme approprié est davantage susceptible de réutilisation fréquente que l'expression explicative ou descriptive de substitution qui peut varier selon les individus et les circonstances. Toutefois, la priorité du premier ne devrait pas empêcher l'assistance de la seconde en autant qu'elle demeure explicative ou descriptive et qu'elle ne doive pas nécessairement s'inscrire au métalangage de l'élève.

La possibilité d'un discours sur l'orthographe marque la distinction nécessaire entre l'apprentissage du code du français écrit et l'apprentissage de l'utilisation de ce code pour communiquer efficacement par écrit. La production d'un texte nécessite le recours à cette double compétence et l'élève ne distingue pas toujours facilement ces deux niveaux de traitement de l'écrit que sont la production orthographique et la production d'écrit. Il n'est pas non plus toujours facile pour l'enseignant de juger du moment opportun pour intervenir sur l'aspect orthographique en cours de production d'écrit. Même si on devait favoriser le traitement de la réalité orthographique comme partie intégrante du processus plus vaste de la communication écrite, il n'est pas toujours possible de le faire sans risque pour la qualité de l'apprentissage réalisé à un ou l'autre de ces niveaux.

Il semblerait que le fait de fixer explicitement au départ le degré de qualité orthographique requis pour le texte à produire puisse aider l'élève et l'enseignant à jauger la part d'attention à accorder à chacune de ces deux dimensions de l'écriture. Toutefois, le maintien coordonné en production d'écrit de cette attention à la fois sur le message et sur l'orthographe relève d'un niveau élevé de compétence qui apparaît davantage comme un aboutissement de l'apprentissage. La vérification de l'écrit et plus particulièrement la révision de graphie s'avère nécessaire comme moyen de pallier les effets d'une inattention tout à fait compréhensible. Cette révision de graphie doit faire l'objet d'un apprentissage particulier. La révision doit être distinguée de la relecture de l'écrit produit. Le traitement de l'écrit doit alors porter sur la dimension de la langue et non plus sur celle du discours. Demander à l'élève de relire son texte pour corriger l'orthographe ne semblerait pas suffisant. Cette simple demande ne lui indique ni ce qu'il faut faire ni comment y parvenir. Le modèle proposé fournit quelques éléments susceptibles de préciser cette tâche complexe.

La nécessité d'un traitement particulier des aspects linguistiques différenciés des phénomènes discursifs suggère l'utilité d'activités d'apprentissage centrées spécifiquement sur certaines difficultés de la langue écrite. L'insertion récente dans les programmes d'enseignement du français de la préoccupation grandement justifiée pour une pédagogie du discours signifiant ne devrait pas entraîner l'évacuation des préoccupations historiques pour une pédagogie de la langue. Il semblerait que la langue écrite et la langue en général puisse et doive aussi constituer un objet de discours «*signifiant*». Les échanges en classe portant sur la réalité orthographique constituent potentiellement d'authentiques situations de communication entre interlocuteurs et sont susceptibles de permettre l'apprentissage d'un réel discours informatif sur cet aspect de la langue écrite.

Finalement, des implications pédagogiques indirectes pourraient résulter du recours au modèle proposé dans le contexte de la formation initiale et du perfectionnement des maîtres. Il serait susceptible de constituer un outil conceptuel suffisamment articulé pour servir à

l'apprentissage de l'analyse de comportements orthographiques et à celui d'une didactique de l'orthographe lexicale.

Perspectives de recherche et de développement

Certaines des limites posées au départ et de celles identifiées en cours d'élaboration du modèle sont susceptibles de devenir des perspectives pour la poursuite de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe. Ainsi, la poursuite de l'élaboration du modèle de façon à intégrer l'orthographe grammaticale permettrait le développement de la représentation des connaissances générales et serait susceptible d'entraîner des ajustements du processus de production orthographique et l'ajout de procédés d'étude appropriés.

De même, l'étude des particularités de l'apprentissage de l'orthographe lexicale dans le contexte de l'apprentissage du français langue seconde serait peut-être en mesure d'aider à la fois la compréhension du phénomène de l'apprentissage de l'orthographe lexicale et celle de certains aspects de l'apprentissage de la langue seconde. Les liens étroits et bidirectionnels qui semblent pouvoir unir les éléments graphiques et phoniques du réseau des connaissances orthographiques laissent entrevoir l'intérêt de recherches sur l'influence que l'apprentissage des uns exerce sur celui des autres.

Bien que l'élaboration du modèle se soit limité à l'examen des aspects impliqués dans l'apprentissage de l'orthographe, plusieurs observations ont fait apparaître des différences entre les élèves des différentes années scolaires non seulement dans le nombre et la diversité des connaissances orthographiques maîtrisées mais aussi dans les formes de traitement de l'écrit auxquelles ils semblaient pouvoir recourir. La recherche sur le développement de la compétence orthographique semblerait devoir avantageusement se porter vers l'étude des progrès de cette nature plutôt que sur la seule progression traduite par les échelles orthographiques.

L'informatisation de certains aspects du modèle constituerait une façon particulière d'en poursuivre l'élaboration. Cette démarche pourrait

s'amorcer par la représentation informatisée de connaissances orthographiques spécifiques et générales en mémoire. Elle pourrait se poursuivre par l'articulation de ce système de représentation à un système également informatisé de production orthographique. Cette articulation rendrait possibles certaines simulations de comportements orthographiques qui en retour viendraient alimenter la réflexion sur les multiples facettes de ce phénomène et suggérer des modifications au modèle. La mise en parallèle de comportements simulés et de comportements observés empiriquement contribuerait à la poursuite de la compréhension du phénomène de la production orthographique et de son apprentissage. Une éventuelle informatisation de procédés de traitement de l'orthographe compléterait les possibilités de recours à cet outil de modélisation.

Parallèlement au développement du modèle, son utilisation pourrait être envisagée dans la perspective du développement d'outils pédagogiques adaptés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Par l'analyse de cacographies qu'il peut permettre, le modèle pourrait contribuer à la construction d'outils diagnostiques davantage susceptibles de discriminer les difficultés particulières rencontrées par certains élèves. Dans la perspective d'applications pédagogiques de l'ordinateur, il pourrait guider l'élaboration de systèmes tuteurs intelligents capables d'interactions appropriées reposant sur cette analyse de graphie. Par les différents procédés d'étude qu'il a identifiés, le modèle constituerait également une source valable d'inspiration dans l'élaboration d'activités variées spécifiquement adaptées à l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Parmi les conditions qui permettent une approche pédagogique axée sur la recherche et le questionnement, la disponibilité de sources de référence adaptées et facilement accessibles, tant pour les élèves que pour l'enseignant, constitue une des premières à devoir satisfaire. Le modèle proposé pourrait s'avérer utile comme cadre théorique dans l'élaboration d'outils informatisés de référence qui facilitent et augmentent la rapidité d'accès à l'orthographe par des entrées multiples et permettent aussi l'accès rapide à une information adaptée autant pour la recherche d'explication des caractéristiques orthographiques observées que pour la vérification d'hypothèses formulées à leur égard.

RÉFÉRENCES

ANDERSON, J.R. (1980). **Cognitive Psychology, and its Implications**. San Francisco: W.H. Freeman and Co.

BARON, J., TREIMAN, R., WILF, J.F. KELLMAN, P. (1980). "Spelling and Reading by Rules", in FRITH, U. (Réd.). **Cognitive Processes in Spelling**. Londres: Academic Press, pp. 159-194.

BEERS, J.W. (1980). "Developmental Strategies of Spelling Competence in Primary School Children", in HENDERSON, E.H., BEERS, J.W. (Réd.). **Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A Reflection of Work Knowledge**. Newark (Del.): International Reading Association, pp. 36-45. ERIC: ED197285.

BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C., THÉRIEN, M. (1987). **Les perceptions et les attentes des Québécois à propos de l'enseignement du français dans les écoles**. Rapport préliminaire de recherche.

BIRON, H., DEBEURME, G., LAFONTAINE, L., ROY, G.-R. (1986). "Les futurs maîtres et l'orthographe française". **Liaisons**, volume 110, no 3, pp. 36-43.

BLANCHE-BENVENISTE, C., CHERVEL, A. (1969). **L'orthographe**. Paris: Maspero, édition 1974.

BRANCA, S., PIOLAT, M. (1980). "L'acquisition de l'orthographe: état d'une recherche", in BRANCA, S., LEBRUN, M., PELCHAT, R., PIOLAT, M., SÉGUIN, C. **Recherche sur l'acquisition de l'orthographe**. Québec: Ministère de l'Éducation, Études et documents, Collection: Hors série, pp. 5-29.

CATACH, N. (1973). "La structure de l'orthographe française". **La recherche**, volume 4, no 39, pp. 949-956.

CATACH, N. (1978). **L'orthographe**. Paris: Presses Universitaires de France, édition 1982.

CATACH, N., GOLFAND, J., DENUX, R. (1981). **Orthographe et lexicographie. Les mots composés**. Paris: Éditions Fernand Nathan.

CATACH, N., GRUAZ, C., DUPREZ, D. (1980). **L'orthographe française. Traité théorique et pratique**. Paris: Éditions Fernand Nathan.

CHABOT, M. (1987). "Écrire, est-ce *toujours* communiquer?" **Vie pédagogique**, no 47, pp. 37-39.

CHARMEUX, É. (1979). **L'orthographe à l'école**. Paris: CEDIC.

DUBIN, R. (1969). **Theory Building. A Practical Guide to the Construction and Testing of Theoretical Models**. New York: The Free Press.

DUPLESSIS, D. (1979). **Apport de la lecture à l'apprentissage de l'orthographe d'usage**. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

EHRI, L.C. (1980). "The Development of Orthographic Images", in FRITH, U. (Réd.). **Cognitive Processes in Spelling**. Londres: Academic Press, pp. 311-338.

FITZSIMMONS, R.J., LOOMER, B.M. (1978). **Spelling: Learning and Instruction**. Des Moines: Iowa State Department of Public Instruction. ERIC: ED176285.

FRITH, U. (Réd.) (1980a). **Cognitive Processes in Spelling**. Londres: Academic Press.

FRITH, U. (1980b). "Unexpected Spelling Problems", in FRITH, U. (Réd.) **Cognitive Processes in Spelling**. Londres: Academic Press, pp. 495-515.

GAGNÉ, G., LINDFELT, B. (1987). **Principes directeurs pour l'amélioration du français, langue maternelle**. Québec: Conseil de la langue française. Notes et documents no 65.

GILLET, J.W., KITA, M.J. (1980). "Words, Kids, and Categories", in HENDERSON, E.H., BEERS, J.W. (Réd.). **Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A Reflection of Word Knowledge**. Newark (Del.): International Reading Association, pp. 120-126. ERIC: ED197285.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1959). **Programme d'études des écoles élémentaires**.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). **Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire**.

GRUAZ, C. (1979). "Thèses HESO pour une rénovation". **Pratiques**, no 25, pp. 12-20.

GUION, J. (1973). "À propos de la crise de l'orthographe". **Langue française**, no 20, pp. 111-118.

GUION, J., GUION, J. (1977). "Apprendre l'orthographe en 6e et en 5e". **Société Alfred Binet & Théodore Simon**, no 559, pp. 294-305.

HAMMILL, D.D., McNUTT, G. (1980). "Language Abilities and Reading: A Review of the Literature on Their Relationship". **The Elementary School Journal**, volume 80, no 5, pp. 269-277.

HENDERSON, E.H. (1980). "Developmental Concepts of Word", in HENDERSON, E.H., BEERS, J.W. (Réd.). **Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A Reflection of Word Knowledge**. Newark (Del.): International Reading Association, pp. 1-14. ERIC: ED197285.

HENDERSON, E.H., BEERS, J.W. (Réd.) (1980). **Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A Reflection of Word Knowledge**. Newark (Del.): International Reading Association. ERIC: ED197285.

HODGES, R.E. (1981). **Learning to Spell**. Urbana: National Council of Teachers of English. ERIC: ED202016.

HODGES, R.E. (1982). "Research Update: On the Development of Spelling Ability". **Language Arts**, volume 59, no 3, pp. 284-290.

HONVAULT, R., JAFFRÉ, J.-P. (1979). "Orthographe et idéographie". **Pratiques**, no 25, pp. 100-110.

JAFFRÉ, J.-P., DUPREZ, D., GEY, M., GRUAZ, C., HONVAULT, R., PASQUES, L. (1980). "L'orthographe au collège: chercher, organiser, connaître: une démarche". **Bref**, no 22, pp. 9-20.

JUNG, E. (1973). "Causes des fautes d'orthographe". **Langue française**, no 20, pp. 97-110.

LAMARCHE, R. (1980). **Intégration du code orthographique: aspects théoriques et vérification empirique**. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

LINDSAY, P.H., NORMAN, D.A. (1977). **Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie**. Montréal: Éditions Études Vivantes. Traduction 1980.

MATALON, B. (1979). "Formalisation dans les sciences humaines", in **La grande encyclopédie**, volume 8, Paris: Librairie Larousse, pp. 5008-5012.

MILOT, J.-G. (1980). "Enquête sur l'enseignement de l'orthographe". **Dialogues**, no 20, pp. 23-45.

MORF, A. (1966). **L'élaboration d'une méthode fonctionnelle d'apprentissage de la lecture**. Rapport de recherche soumis au Ministère de l'Éducation du Québec. Document inédit.

NOEL, C., GERVAIS, F. (1986). **Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires**. Québec: Conseil de la langue française.

PIERRE, P. (1977). **Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec**. Tome 1. Québec: Ministère de l'Éducation. Études et documents.

PÉPIN, L. (1982). "L'état du français écrit chez les étudiants de niveau universitaire". **Québec français**, no 48, pp. 54-57.

PRÉFONTAINE, R.R. (1971). **Acquisition orthographique du vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans par les enfants de 6 à 12 ans**. Boucherville: Les Éditions Le Sablier Inc.

PRÉFONTAINE, R.R. (1979). **Échelle de langage et d'acquisition orthographique**. Boucherville: Les Éditions Le Sablier Inc.

PRÉFONTAINE, R.R., PRÉFONTAINE, G. (1968). **Vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada français**. Montréal: Librairie Beauchemin Ltée.

PRÉFONTAINE, R.R., PRÉFONTAINE, G.-C. (1971). **Le Sablier, philosophie et procédures**. Boucherville: Les Éditions Le Sablier Inc.

PRIMEAU, G. (1977). "Les habiletés en orthographe". **Québec français**, no 28, pp. 37-40.

ROBERGE, A. (1984). **Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois**. Québec: Conseil de la langue française. Notes et documents no 41.

ROBITAILLE-DUSSAULT, L., OUELLET, F., ST-ONGE, P. (1977). **Étude du comportement orthographique des enfants de deuxième année; qualité des erreurs en fonction des trois méthodes d'apprentissage de lecture: Dynamique, Bussières, Sablier**. Mémoire collectif de maîtrise inédit. Université de Montréal.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S., COOK, S.W. (1976). **Les méthodes de recherche en sciences sociales**. Montréal: Holt, Rinehart et Winston. Traduction 1977.

SEYMOUR, P.H.K., PORPODAS, C.D. (1980). "Lexical and Non-Lexical Processing of Spelling in Dyslexia", in FRITH, U. (Réd.). **Cognitive Processes in Spelling**. Londres: Academic Press, pp. 443-473.

SIMON, D.P. (1976). "Spelling - A Task Analysis". **Instructional Sciences**, volume 5, no 3, pp. 277-302.

SIMON, D.P., SIMON, H.A. (1973). "Alternative Uses of Phonemic Information in Spelling". **Review of Educational Research**, volume 43, no 1, pp. 115-137.

SLOBODA, J.A. (1980). "Visual Imagery and Individual Differences in Spelling", in FRITH, U. (Réd.). **Cognitive Processes in Spelling**. Londres: Academic Press, pp. 231-248.

SMITH, F. (1975). **La compréhension et l'apprentissage**. Montréal: Les Éditions HRW Ltée. Traduction 1979.

STANBACK, M. (1980). **Teaching Spelling to Learning Disabled Children: Traditional and Remedial Approaches to Spelling Instruction**. Research Institute for the Study of Learning Disabilities, Teachers College, Columbia University. ERIC: ED210842.

THIMONNIER, R. (1967). **Le système graphique du français. Introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe**. Paris: Plon.

THIMONNIER, R. (1970). **Code orthographique et grammatical**. Verviers: La Nouvelle Édition Marabout. Edition 1978.

THIMONNIER, R. (1974). **Pour une pédagogie rénovée de l'orthographe et de la langue française**. Paris: Hatier.

TORESSE, B. (1974). **La nouvelle pédagogie du français. Tome II: Les activités spécifiques**. Paris: O.C.D.L.

VIAL, J. (1970). **Pédagogie de l'orthographe française**. Paris: Presses Universitaires de France.

ZUTELL, J. (1980). "Chidren's Spelling Strategies and Their Cognitive Development", in HENDERSON, E.H., BEERS, J.W. (Réd.). **Developmental and Cognitive Aspects of Learning to Spell: A Reflection of Word Knowledge**. Newark (Del.): International Reading Association, pp. 52-73. ERIC: ED197285.

ANNEXE I

DOCUMENTS D'ADMINISTRATION DE LA DICTÉE

PROTOCOLE DE PASSATION DE LA DICTÉE

- La dictée est administrée sans la présence du titulaire.

- Aucun mot de la dictée ne doit être à la vue des élèves (tableau, affiche, etc.).

- L'élève n'a sur son pupitre que son crayon et une efface.

- Consignes
  - «Tantôt, je vais vous (te) distribuer une feuille et vous demander d'écrire des mots».
  - «Ce n'est pas pour moi, ni pour votre professeur, c'est pour quelqu'un de l'Université de Montréal qui aimerait savoir comment vous pensez que ces mots-là s'écrivent».
  - «Il va y avoir **plusieurs** mots que vous ne saurez pas trop trop comment écrire. Ce n'est pas grave, écrivez-les comme vous pensez».
  - «On garde silence. Ne me posez pas de question, je n'ai pas le droit de vous aider».
  - Les feuilles sont distribuées à ce moment.
  - «Écrivez votre nom et votre classe».
  - Vérification.
  - «Vous allez écrire seulement le mot que je vous dis, pas la phrase».

  - Exemple pour les deuxièmes
  - «Écoutez bien! -- Papa parle à maman -- Écrivez **maman**. Écrivez **maman** sur la ligne où il y a une petite main».
  - «Faites de belles lettres parce que la personne ne connaît pas votre écriture».
  - Vérification.

- Les consignes peuvent être rappelées au besoin.

- Modalités de dictée
  - Indiquer le numéro de la ligne.
  - Lire (dire) la phrase en un débit normal.
  - Répéter le mot à écrire.
  - Indiquer à nouveau le numéro de la ligne.
  - Répéter le mot et/ou la phrase au besoin.
  - N.B.: La prononciation est celle du discours habituel. Elle vise l'identification sémantique du mot et non l'apport d'indices orthographiques.

    Exemple: «madmoizel»

- Tout incident individuel ou affectant le groupe est noté sur la feuille individuelle ou de classe selon le cas.

1_{1} Mélanie met sa robe **longue**.

2_{2} L'été, l'eau de la piscine est **chaude**.

3_{3} Le chocolat est **bien** sucré.

4_{4} La table est **recouverte** de poussière.

5_{5} Je **campe** derrière la maison.

6_{6} Le **jambon** est très cuit.

7_{7} Mon grand-père est **gentil**.

8_{8} Il **porte** une chemise blanche.

9_{9} Elle achète un **beau** pantalon.

10_{10} Elle trouve son frère **gourmand**.

11_{11} Le ciel est **couvert** de nuages.

12_{12} N'oublie pas ta **feuille**.

13_{13} Le cheval sort de l'**écurie**.

14_{14} Je dessine un **bonhomme**.

15_{15} Grand-maman me donne un **suçon**.

16_{16} Je vais te voir ce **soir**.

17_{17} Il aime **beaucoup** ça.

18_{18} Je me suis cassé la **jambe**.

19_{19} Une **demoiselle** se promène sur la rue.

20_{20} Le pauvre chien est **malheureux**.

21_{21} Le bébé a perdu sa **suce**.

22_{22} Le sapin est toujours **vert**.

1_{23} Je me lève **tôt** le matin.

2_{24} Il a eu peur d'un chien **méchant**.

3_{25} Le chat a fait un mauvais **coup**.

4_{26} Je regarde tomber la **pluie**.

5_{27} Le chaudron est rempli de **sauce**.

6_{28} Elle se couche, elle s'endort **aussitôt**.

7_{29} Je suis **heureux** en vacances.

8_{30} Elle lui dit: **bonjour**.

9_{31} Cette **fois** c'est mon tour.

10_{32} La cruche est **pleine**.

11_{33} C'est un **homme** malade.

12_{34} On cherche une mitaine **verte**.

13_{35} Je passe l'été au **camp**.

14_{36} Le **temps** est mauvais.

15_{37} J'ai dit **bonsoir** à mes amis.

16_{38} Mon cousin est **aussi** grand que moi.

17_{39} J'ai lu un **autre** livre.

18_{40} On a fait venir **le plombier**.

19_{41} Elle est une **fille savante**.

20_{42} Louise est une fille **gentille**.

21_{43} Un **jour** j'irai en avion.

22_{44} Dominique a trouvé mon **portefeuille**.

1_{45} On s'éclairait à la chandelle **autrefois**.

2_{46} C'est un **bon** repas.

3_{47} Mes parents reviennent de l'**épicerie**.

4_{48} J'ai trouvé un peigne de couleur **argent**.

5_{49} Le train est très **long**.

6_{50} La **température** est froide.

7_{51} Sa chatte est **couverte** de puces.

8_{52} Mon voisin chante **mal**.

9_{53} Cette sorcière est très **méchante**.

10_{54} J'aime les oeufs et la **saucisse**.

11_{55} Il a vu un renard **argenté**.

12_{56} Le trottoir est **recouvert** de neige.

13_{57} L'avion arrive **bientôt**.

14_{58} C'est une petite souris **gourmande**.

15_{59} Il est un garçon **savant**.

16_{60} Noël est au mois de **décembre**.

17_{61} J'ai attendu **longtemps**.

18_{62} Mon verre est **plein**.

19_{63} Ce sac est pesant comme du **plomb**.

20_{64} Aujourd'hui, le soleil est **chaud**.

21_{65} Il lui dit: «Bienvenue **mademoiselle**.

22_{66} Il est **coupé** au visage.

1$_{45}$ On s'éclairait à la chandelle **autrefois**.

2$_{46}$ C'est un **bon** repas.

3$_{47}$ Mes parents reviennent de l'**épicerie**.

4$_{48}$ J'ai trouvé un peigne de couleur **argent**.

5$_{49}$ Le train est très **long**.

6$_{50}$ La **température** est froide.

7$_{51}$ Sa chatte est **couverte** de puces.

8$_{52}$ Mon voisin chante **mal**.

9$_{53}$ Cette sorcière est très **méchante**.

10$_{54}$ J'aime les oeufs et la **saucisse**.

11$_{55}$ Il a vu un renard **argenté**.

12$_{56}$ Le trottoir est **recouvert** de neige.

13$_{57}$ L'avion arrive **bientôt**.

14$_{58}$ C'est une petite souris **gourmande**.

15$_{59}$ Il est un garçon **savant**.

16$_{60}$ Noël est au mois de **décembre**.

17$_{61}$ J'ai attendu **longtemps**.

18$_{62}$ Mon verre est **plein**.

19$_{63}$ Ce sac est pesant comme du **plomb**.

20$_{64}$ Aujourd'hui, le soleil est **chaud**.

21$_{65}$ Il lui dit: «Bienvenue **mademoiselle**».

22$_{66}$ Il est **coupé** au visage.

NOM: _____ CLASSE: _____

67 _____

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____
7 _____
8 _____
9 _____
10 _____
11 _____
12 _____
13 _____
14 _____
15 _____
16 _____
17 _____
18 _____
19 _____
20 _____
21 _____
22 _____

CLASSE: _____

DATE: _____

HEURE: _____

MOTS DE #_____ À #_____

DURÉE APPROXIMATIVE DE LA SÉANCE: _____

REMARQUES: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE II

LISTE DES GRAPHIES PRODUITES POUR CHAQUE MOT DE LA DICTÉE

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: J'ai trouvé un peigne de couleur **argent**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

10	argan	1	agent
9	argen		agriat
4	**argent**		ajans
	arjan		ajen
2	agan		ana
	agen		arai
	agran		aran
	ajens		arcab
	archan		arejaen
1	a		arjen
	aem		hachan
	aga		rasan
	agans		*graphie illisible*

Dictée 2

9	**argent**	1	arce
8	arjan		archan
6	argan		archans
3	aran		archen
	argen		aregan
2	argant		aregnat
	argens		areven
	arjen		arga
1	acha		argaet
	agens		argans
	aka		arger
	angen		arjeau
	anjan		rajan
	anrcan		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

43	**argent**	1	argant
2	argan		argen
1	agenté		arjant
	ajan		

Dictée 2

46	**argent**	1	argant
1	agent		argen
	argan		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

54	**argent**	1	argens

Dictée 2

50	**argent**
1	argen
	argens

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Il a vu un renard **argenté**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

6 aganté
5 **argenté**
4 arjanté
3 arganté
2 agent
arganier
argenter
1 a
acheté
acte
agamté
agant
agenté
agenter
agrate
ajanspé
ajant
anrgent
ant

1 anté
aragaté
aranter
archaité
arentée
argante
arge
argentée
argentét
argete
arjaenté
arjanté
arjaut
arjenté
arjentée
arta
ateté
rasantaé

Dictée 2

8 **argenté**
5 arganté
4 argenter
3 arganter
arjanté
arjanter
2 aranté
1 achantér
achate
apenté
ajansper
ajanters
amgenter
araigantér
arant
arantè
arcant

1 archanté
archatée
arechenté
argantée
argauté
argente
argen'ée
argentér
argentez
argerte
arjantée
arjean
arjenter
aronte
arrjennttè
haganter

Graphies de 4ième année

Dictée 1

25 argenter
16 **argenté**
2 arganté
argentée
arjanté

1 agenté
arganter
argentét

Dictée 2

30 **argenté**
12 argenter
2 argentée
1 agenté
arganté

1 arganter
argemté
argente
argentté

Graphies de 6ième année

Dictée 1

42 **argenté**
6 argenter
2 argente

2 argentée
1 aragenté

Dictée 2

43 **argenté**
7 argenter
2 argentée

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Mon cousin est **aussi** grand que moi.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

17	osi	1	oci
8	ausi		osui
	aussi		ouci
4	ousi		ousie
3	auci		ousis
	ausie		oussi
2	osie		outsi
1	aussie		poupou

Dictée 2

18	**aussi**	1	eauci
7	osi		eausi
	ousi		hosit
6	ausi		oçi
2	auci		oci
	oussi		ossi
1	ausis		ouci
	ausit		our
	aussie		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

39	**aussi**	1	aussit
2	ausi		eausi
	ousi		haussi
1	ausis		osi
	aussie		oussi

Dictée 2

43	**aussi**	1	auci
2	ausi		ausis
	aussis		osi

Graphies de 6ième année

Dictée 1

48	**aussi**	1	auci
2	ausi		ausis
	aussis		aussie

Dictée 2

48	**aussi**
2	aussis
1	auss[illegible]
	ou[illegible]

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Elle se couche, elle s'endort **aussitôt**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

15	osito	1	aussitos
9	ausito		**aussitôt**
4	ocito		eausiteau
3	ausitot		euasito
2	ausitos		hocitot
	eausito		hosito
	osite		osipo
1	aucite		ositaue
	aucito		ositeau
	ausitau		ositon
	ausiteau		ositos
	ausitoe		tosito

Dictée 2

9	ausito	1	ausitot
	osito		ausitou
4	ausitos		aussito
	eausito		aussitot
3	ositau		eaucitôt
2	aucito		eausitau
	ausiteau		hosito
	ausitôt		ocito
	aussitôt		ositeaue
	ositeau		ositoe
1	asito		oussit
	aucitau		
	ausitaus		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

14	**aussitôt**	1	aûsitôt
13	ausitôt		ausitot
4	ausiteau		aussi tôt
3	aussiteau		aussitô
	aussitot		aûssitot
2	aussito		eausito
1	aucitaut		ositôt
	aucotôt		ossitôt
	ausito		

Dictée 2

32	**aussitôt**	1	aussitot
7	ausitôt		eausiteeu
1	aucitôt		ocitôt
	ausitau		osito
	ausiteau		ositôt
	ausitô		ossitôt
	aussi-tôt		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

33	**aussitôt**	1	ausis-top
8	ausitôt		ausistôt
3	aussi tôt		ausitau
	aussitot		ausitot
1	aiciteau		aussi-tôt
	aucitot		ossitôt

Dictée 2

32	**aussitôt**	1	ausitop
7	ausitôt		aussi tôt
5	aussi-tôt		haucitau
2	aussitot		
1	assitôt		
	auciteau		
	aucitôt		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: J'ai lu un **autre** livre.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

22	**autre**	1	ont
15	otre		ontre
2	aute		ore
	eautre		orepers
	ote		potre
1	arte		roure
	autr		taire
	hote		graphie absente

Dictée 2

24	**autre**	1	aurtoi
13	otre		autrau
2	aute		autret
	autres		or
	eautre		ort
1	aotre		otr
	aur		outre
	aure		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

49	**autre**	1	hautre

Dictée 2

48	**autre**	1	hautre
1	eautre		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

54	**autre**	1	hautre

Dictée 2

52	**autre**

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: On s'éclairait à la chandelle **autrefois**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

9	autrefoi	1	autrevoi
6	otrefoi		autrefae
4	otrefa		autrefoi
3	autrefoie		eautotreoi
	autrefoit		eautrefoi
2	otre		ocelio
	otreoi		orefou
1	aareterei		ortrefiu
	antrevois		otea
	aurese		otetoi
	autre foi		otoveu
	autre foie		otrefâ
	autref		otrefan
	autrefois		otrefia
	autrefouas		otrefois
	autrefroy		otrevoi

Dictée 2

11	autrefoi	1	eautrefoi
6	otrefoi		eautrefoit
5	**autrefois**		eautrevra
	autrefoit		hoteoi
3	autre-foi		orefoi
2	autrefoie		orefoit
	otrefio		otre
1	autfoi		otreau
	autre foie		otrefat
	autrecoi		otrefois
	autrefar		otrevoi
	autrefio		outrefoi
	autrefoi		outrefroy
	autrefoit		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

32	**autrefois**	1	autrefoid
5	autre fois		autrefoir
3	autre-fois		autrevoi
	autrefoi		hautrefois
1	autre foi		otrefoi
	autre-foi		

Dictée 2

37	**autrefois**	1	autrfois
5	autre fois		hautrefois
2	autre-fois		ótrefois
1	autre foies		otrefois
	autrefoit		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

47	**autrefois**	1	autrefois
2	autrefoi		autrefoit
1	autre		haute fois
	autre fois		hautrefois

Dictée 2

47	**autrefois**
2	autre fois
	hautrefois
1	autrefoi

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Elle achète un **beau** pantalon.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

28	**beau**
5	bo
3	bau
	bon
1	b
	beaue
	beaut
	beua
	boe
	bolo
1	bos
	bouo
	deau
	do
	dou
	peau
	po
	graphie illisible

Dictée 2

36	**beau**
3	beaux
2	bau
	bos
1	beaus
	beaut
	bo
	bon
1	bou
	porde

Graphies de 4ième année

Dictée 1

48	**beau**
1	beaut
1	beaux

Dictée 2

48	**beau**
1	beaux
1	*graphie illisible*

Graphies de 6ième année

Dictée 1

53	**beau**
2	beaux

Dictée 2

50	**beau**
2	beaux

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Il aime **beaucoup** ça

Graphies de 2ième année

Dictée 1

14	**beaucoup**
8	boucou
5	bocou
2	peaucou
1	baucou
	baucoup
	bcou
	beau-coup
	beaucop
	bo
	bocoue
	bocoup
	bocous
	bonmou
	bou

1	bouco
	boucout
	bougou
	bourco
	bourgou
	boutou
	boutour
	deaucou
	douco
	douquou
	pocou
	poucous
	graphie absente

Dictée 2

23	**beaucoup**
5	beaucou
3	bocou
	boucou
2	baucou
1	baugou
	beau coup
	beau-coup
	beaucoups
	beaucouq
	boeucou
	boquou

1	boucouc
	boucoup
	bouquou
	docouca
	pocnu
	graphie illisible

Graphies de 4ième année

Dictée 1

45	**beaucoup**
1	baucou
	baucoup

1	beau coup
	beaucou
	beaucouq

Dictée 2

49	**beaucoup**

1	baucou

Graphies de 6ième année

Dictée 1

50	**beaucoup**
1	baucoup
	beaucoupe

1	boaucoup
	boucoup
	graphie illisible

Dictée 2

49	**beaucoup**
1	baeucoup
	baucoup
	boucoup

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le chocolat est **bien** sucré

Graphies de 2ième année

Dictée 1

29 **bien**
7 bin
2 bion
1 bain
beé
bein
bgin
bi
biin
bile

1 bini
bilin
bni
déa
diën
dini
piem
pin

Dictée 2

30 **bien**
5 bein
3 bin
2 bine
bins
1 bai
bihin
biin
bint

1 di
dion
pein

Graphies de 4ième année

Dictée 1

49 **bien**

1 bein

Dictée 2

50 **bien**

Graphies de 6ième année

Dictée 1

55 **bien**

Dictée 2

51 **bien**
1 blein

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: L'avion arrive **bientôt**

Graphies de 2ième année

Dictée 1

9	binto
8	biento
4	bientot
2	beinto
	bientau
	bientos
	bito
1	bainto
	banto
	bato
	bcito
	bebo
	beirto
	bento
	bétoe
	bientaue

Dictée 2

1	**bientôt**
	biéto
	biinto
	binteau
	bintoe
	biontau
	borurou
	dinto
	dintou
	peito
	piento
	pieu
	pinto
	plain
	graphie absente
	graphie illisible

11	biento
6	**bientôt**
	binto
4	bienteau
3	beinteau
1	baito
	beintaus
	beintô
	beinto
	bien
	bien-tau
	bientau
	bientaux
	bientoe
	bientos

1	bientot
	bientou
	bintau
	bintos
	bintôt
	bitau
	bito
	bitout
	bravto
	conou
	dianto
	diento
	piento
	pinto

Graphies de 4ième année

Dictée 1

33	**bientôt**
3	bientot
2	bien tôt
	bienteau
1	bein tôt
	beintôt
	bien-tôt

Dictée 2

1	bientau
	bientaut
	bientô
	biento
	bientop
	biteau
	pientôt

43	**bientôt**
1	beintôt
	bien tôt
	bienteau

1	bientô
	bientot
	binbôt
	biteau

Graphies de 6ième année

Dictée 1

49	**bientôt**
2	bientot
1	biento

Dictée 2

1	bientop
	bientôte
	tientôt

49	**bientôt**
1	bien
	bientop
	bientot

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: C'est un **bon** repas.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

46	**bon**	1	bons	
3	don		bou	
1	bonreba		*graphie illisible*	
	bonrepa			

Dictée 2

43	**bon**	1	bou
3	bons		don
	bont		pon
1	bone		pont

Graphies de 4ième année

Dictée 1

50	**bon**

Dictée 2

48	**bon**	1	bont
1	bons		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

53	**bon**
2	bons

Dictée 2

51	**bon**
1	bont

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Je dessine un **bonhomme**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

17	bohome	1	**bonhomme**
4	bonnome		bonne
3	bonnhomme		bonnomme
2	**baneme**		bonom
	bohomme		bonone
	bonomme		bopome
1	bananme		bouheme
	banom		boune
	baunamme		d
	beau-nome		donu
	beauhme		pa
	beaume		peaunom
	behomme		pohonem
	beunome		ponom
	bohnom		

Dictée 2

7	**bonhomme**	1	boriban
	bonome		bonhmme
4	beaunome		bonhome
3	bohome		bonnhome
2	baunome		bonnomme
	bonnome		bonohomme
	bonomme		bonom
1	bauneaume		bononme
	beaubone		donne
	beauno		hbomme
	beauome		ponme
	beauomme		ponome
	bhonome		
	bohhnome		
	bohonme		
	bomhomme		
	bommome		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

20	**bonhomme**	1	bomnome
5	bonnome		bomnoment
4	bonhome		bon homme
	bonome		bonaunne
2	bohomme		bonhonme
	bonnomme		bonmhomme
	bonomme		bonnaume
1	bohnome		bonnhome
	bomme		bonnom

Dictée 2

23	**bonhomme**	1	bomnomme
4	bomnome		bomome
2	bohnome		bon homme
	bohomme		boni
	bonhome		bonnon
	bonnome		bonnonme
	bonnomme		bonome
1	bhommomme		bonomme
	bhonhomme		bonommome
	oom homme		bonyomme

Graphies de 6ième année

Dictée 1

38	**bonhomme**	1	bonnhome
7	bonhome		bonnome
2	bohomme		bonohome
1	bohome		bonome
	bonhomne		bonomme
	bonnehomme		

Dictée 2

34	**bonhomme**	1	bohhomme
9	bonhome		bonomme
3	bohomme		
2	bonome		
1	beauhomme		
	bhonome		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Elle lui dit **bonjour**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

28	**bonjour**
4	bon-jour
2	bongour
	bongr
	bonjou
1	bnojoue
	bogoure
	bon jour
	longoure
	bonjor
	bonjoue
1	bonjouer
	bonjoure
	bonnjour
	bonsour
	bouhon
	doncan
	ponjou
	ponjour
	ponju
	graphie absente

Dictée 2

40	**bonjour**
3	bonjou
1	bochor
	bon jour
	boncour
	bong
	bongoure
1	bonguor
	bonsour
	boyeau
	danroure
	donjoer

Graphies de 4ième année

Dictée 1

47	**bonjour**
1	bonjon
1	bonjours
	boujour

Dictée 2

50	**bonjour**

Graphies de 6ième année

Dictée 1

53	**bonjour**
1	bonjours
1	boujour

Dictée 2

52	**bonjour**

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: J'ai dit **bonsoir** à mes amis.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

22 **bonsoir**
4 bon-soir
3 bonsoi
2 bonsour
1 bansoir
bnosore
bon souar
bonan
boncare
boncoir
boncoire
boncor
bonnoir
bonos

1 bonrio
bonsar
bonsoin
bonsor
bonsouoas
bosoire
bosour
panso
ponsar
ponsour
ponsure
poule
graphie illisible

Dictée 2

31 **bonsoir**
3 bon soir
2 bon-soir
bonsior
1 bon soiu
bonjsoir
bons
bonsan
bonso
bonsoi

1 bonsor
bonsou
bonsue
bonvroi
bousoir
dancar
donnoir
monsouar
pensoin

Graphies de 4ième année

Dictée 1

45 **bonsoir**
1 bon coir
bon soir

1 bonçoir
boncois
bonsior

Dictée 2

46 **bonsoir**
2 boncoir

1 bon-soir
bonçoirs

Graphies de 6ième année

Dictée 1

46 **bonsoir**
2 bon soir
1 bomsoir
bonçoir

1 boncoir
bonsoire
bonsoirs

Dictée 2

50 **bonsoir**
2 bon soir

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Je passe l'été au **camp**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

17	can	1	cate
5	cant		cent
3	quand		gan
2	**camp**		gant
	canp		kas
	cen		ken
	kan		qan
1	ante		qand
	ca		qane
	cai		qen
	camt		tan
	cans		ton
	cap		velure
	car		*graphie absente*

Dictée 2

10	can	1	cens
9	**camp**		cent
5	cans		comp
3	canp		kau
	cant		qant
	kant		qna
2	cen		ran
	quan		rans
	quand		tan
1	amp		vertce
	cam		*graphie absente*
	cands		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

28	**camp**	1	champ
6	canp		gant
5	camps		quan
4	quant		quanp
1	can		quement
	cant		

Dictée 2

34	**camp**	1	cente
3	camps		cham
	canp		quan
	cant		quand
1	can		quant
	comp		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

49	**camp**	2	cant
4	camps		

Dictée 2

44	**camp**
7	camps
1	can

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Je **campe** derrière la maison.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

13	canp	1	cape
9	canpe		carp
5	**campe**		carpe
2	cenpe		caup
	graphie absente		cen
1	ân		cenp
	camp		cente
	campep		crap
	can		ganpe
	canpre		kanpe
	canq		renpe
	canr		tan
	canspe		tante
	cap		

Dictée 2

11	**campe**	1	kan
9	canp		quand
	canpe		quande
2	can		quanp
	ganp		quape
	ganpe		ranbe
	kanpe		tante
1	camp		
	camq		
	cape		
	cenpe		
	cope		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

25	**campe**	1	canpang
6	camp		canppe
5	canpe		cante
3	canp		cenpe
	quanpe		ganpe
2	camps		quampe

Dictée 2

30	**campe**	1	canppe
8	camp		cante
3	canpe		cantte
1	campent		cempe
	camps		compte
	canper		kanpe

Graphies de 6ième année

Dictée 1

47	**campe**	1	campe
2	camp		cenpe
	cempe		coupe
1	canmpe		

Dictée 2

45	**campe**
5	camp
2	canpe

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Aujourd'hui, le soleil est chaud.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

9	chau	1	cheaud
7	cho		choe
4	chaut		chons
3	chaud		chu
	graphie illisible		chudu
2	cheau		dondon
	chod		fo
	chos		geau
	sau		hant
	seau		so
1	blo		soiue
	chaont		sonreau
	chaue		souena
	chaux		*graphie absente*

Dictée 2

9	chaud	1	chous
	chaut		clo
	cho		cot
6	chau		fot
3	chot		meau
2	chos		sau
	seau		saudre
1	chaur		so
	chaus		sseau
	cheaud		*graphie illisible*
	cheaut		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

46	chaud	1	faut
1	chaup		gaurd
	cheau		

Dictée 2

44	chaud	1	chand
3	chau		*graphie illisible*
1	chan		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

54	chaud	1	chaut

Dictée 2

52	chaud

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: L'été, l'eau de la piscine est **chaude**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

18 chode
18 **chaude**
4 sode
3 chaud
1 chade
chaed
cheande
chete
cho

1 chod
fchede
hode
hons
jéde
jod
graphie absente

Dictée 2

20 **chaude**
10 chode
4 chaud
3 cheaude
chod
2 faude
1 chedre
cho
onde

1 fode
hode
saude
seude

Graphies de 4ième année

Dictée 1

41 **chaude**
4 chaud
1 chod
chode

1 faude
gaude
houde

Dictée 2

44 **chaude**
4 chaud

1 chaudent
chode

Graphies de 6ième année

Dictée 1

55 **chaude**

Dictée 2

52 **chaude**

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le chat a fait un mauvais **coup**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

40	cou	1	cous
6	cout		cu
1	co		tou
	cos		touc
	coup		*graphie absente*

Dictée 2

43	cou	1	couts
5	**coup**		pons
2	coue		
1	cous		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

32	**coup**	1	couq
8	cou		coût
	cout		

Dictée 2

33	**coup**	1	coue
6	cou		couq
6	cout		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

33	**coup**	2	coût
11	cou		
7	cout		
2	cous		

Dictée 2

42	**coup**	1	cous
4	cou		
3	cout		
1	coue		
	coups		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Il est **coupé** au visage.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

24	**coupé**
8	couper
5	coup
2	coupe
1	cape
	conpé
	copé
	coté
	cou
	coubé
1	coupè
	coupée
	coupés
	coupès
	couté
	quoupé
	toup
	tupé
	graphie illisible

Dictée 2

27	**coupé**
11	couper
4	coupée
2	coup
1	coper
	cou-pent
	coupai
1	coupe
	coupil
	gouper
	napé
	poupers
	quét
	graphie illisible

Graphies de 4ième année

Dictée 1

31	couper
16	**coupé**
1	coper
1	coupe
	coupée

Dictée 2

23	**coupé**
22	couper
3	coupe
1	coupée
	coupér

Graphies de 6ième année

Dictée 1

40	**coupé**
14	couper
1	coupée

Dictée 2

27	**coupé**
25	couper

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le ciel est **couvert** de nuages.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

15	couver	1	couvér
10	couvert		couvere
4	*graphie absente*		couvinr
3	couvèr		couvr
1	conr		couvret
	convre		covetre
	courin		gouvr
	couson		guvier
	couvair		pouvert
	couvare		pouvonr
	couvè		quouvèr
	couvè		toute
	couvei		

Dictée 2

13	couver	1	couverte
11	couvert		couves
6	couvér		cové
3	couvère		goufér
1	cavrte		gouver
	convert		gouvesre
	couert		quouverr
	courère		
	courert		
	courver		
	couvent		
	couvère		
	couverre		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

28	couvert	1	couvère
16	couver		couverre
1	courver		couverte
	courvert		cover

Dictée 2

34	couvert	1	couvère
12	couver		couverre
1	couverd		cover

Graphies de 6ième année

Dictée 1

44	couvert	1	courvert
8	couver		
2	couvère		

Dictée 2

49	couvert		
3	couver		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Sa chatte est couverte de puces.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

10	couverte	1	couvent
6	couvert		couvente
4	couvèrte		couvérerte
2	convert		couvèrt
	couvète		couvesrte
1	bouré		couveste
	cauvéte		couvete
	coète		couveut
	coufer		couveute
	courvèke		couvr
	cousèr		couvrè
	couté		couvrte
	couterte		covéte
	coutrou		kouvre
	couvairte		ouve
	couvare		tone
	couveétre		toun
	couveirte		

Dictée 2

18	couverte	1	couvert
12	couvert		couvertes
4	couvète		couverts
1	couert		couvertte
	courètte		couvéte
	couvaite		couvèts
	couvart		couvret
	couvarte		couvrte
	couvent		gouverste
	couvèr		gouverte
	couver		quouvertr
	couvèrt		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

42	couverte	1	couvertent
4	couvert		couvertte
1	courvete		coverte

Dictée 2

45	couverte	1	couvert
1	converte		couvertte
	courerte		couvette

Graphies de 6ième année

Dictée 1

52	couverte	1	couvert
1	courte		couvette

Dictée 2

52	couverte

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Noël est au mois de **décembre**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

4	désanbe	1	désamble
3	désanb		désan
2	**décembre**		désanble
	désanbre		desanble
	désande		désandle
	désende		désanme
1	banvu		deseabre
	bésa		désembre
	bésabre		désenb
	bésan		desenble
	déan		desenbre
	décanre		désr
	decembre		dévte
	decenbre		disanb
	décsabre		dsabre
	déde		dsade
	déi		dsan
	dercan		dsar
	dersanb		dsendre
	dersembre		écante
	désaabre		tesa
	désabre		*graphie absente*
	désam		

Dictée 2

15	**décembre**	1	décmrdre
3	decembre		derardre
	désandre		désan
2	décanbre		desan
	décembe		désanbr
	désanbe		désanbre
1	bésanbre		désandr
	dé		désanle
	décambe		désembre
	décambre		désenb
	decanb		désenble
	décemdre		désenbre
	decenbe		désend
	décenbre		déseobe
	décendre		trebrebre
	décers		*graphie illisible*
	décm		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

34	**décembre**	1	decembre
2	décemdre		déenbre
	décenbre		désambre
	décendre		désanbre
	désembre		désembe
1	décanbre		déssamble
	décemble		

Dictée 2

33	**décembre**	1	décenbre
6	decembre		décimbre
2	décendre		désembre
	désenbre		desenbe
1	décembe		dessemble
	decembee		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

46	**décembre**	1	décember
5	decembre		décenbre
2	désembre		

Dictée 2

45	**décembre**
5	decembre
1	décembe
	décenbre

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Une **demoiselle** se promène sur la rue.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

5	**demoisel**	1	**demoisèlle**
	demoisèle		**demoisesle**
3	**demoiselle**		**demoisinie**
2	**demoisail**		**demoisli**
	demoisl		**demoislle**
	demoissel		**demoizél**
1	**bem**		**demoizéle**
	de		**demoizelle**
	demaizlle		**demoizl**
	demasl		**demoizll**
	demaze		**demol**
	demiosel		**demon**
	demiosle		**demonsl**
	demoi		**demoule**
	demoicl		**denoisli**
	demoil		**deoizl**
	demoilin		**deolle**
	demoisaile		*graphie absente*
	demoiséi		*graphie illisible*
	demoisele		
	demoisell		

Dictée 2

10	**demoiselle**	1	**demoissèlle**
5	**demoisel**		**demoivele**
3	**demoielle**		**demoixelle**
	demoisèl		**demoizel**
2	**demoisè**		**demoizelé**
	demoisele		**demoliéle**
1	**deboisell**		**demoséll**
	demeaul		**deoibre**
	dammoiselle		**deoibre**
	demoiéle		**devoisestile**
	demoil		**domois**
	demoilbelle		*graphie illisible*
	demoille		
	demoisail		
	demoiséle		
	demoisell		
	demoiset		
	demoissel		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

41	**demoiselle**	1	**demoisèl**
2	**demoille**		**demoisel**
1	**bemoiselle**		**demoisse**
	demoichelle		**demosele**
	demolelle		

Dictée 2

45	**demoiselle**	1	**demoisile**
1	**demoille**		**demoizelle**
	demoisel		**doimoiselle**

Graphies de 6ième année

Dictée 1

51	**demoiselle**	1	**demoisselle**
1	**demoisell**		**doimeselle**
	demoisèlle		

Dictée 2

50	**demoiselle**
1	**demoisel**
	demoisèlle

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le cheval sort de l'écurie.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

23	écuri	1	équeri
6	écurie		équerie
	équri		et
2	éqri		etkuri
1	écguri		étruri
	écquri		hécuri
	écurit		hicurit
	égeurie		iéri
	égri		*graphie illisible*
	ékuri		
	éqrie		

Dictée 2

22	écuri	1	èquuris
9	écurie		iqueri
4	écuris		iquri
3	équri		itquri
2	écuril		
1	écuori		
	écurir		
	équerie		
	équris		
	équuri		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

35	écurie	1	écuiri
7	écuri		équeris
2	écuris		équrie
	écurit		equurie

Dictée 2

39	écurie	1	écueri
7	écuri		écuiri
1	écirie		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

40	écurie	2	hécurie
5	écuri	1	écuris
4	ecurie		écurit
2	ecuri		

Dictée 2

43	écurie	1	équeri
3	écuri		hécurie
2	écuril		
1	écuirie		
	écurit		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Mes parents reviennent de l'**épicerie**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

14	épisri	1	épilri
4	épiri		épiri
3	épicerie		épisei
	épici		épiserie
	épicri		épisir
	épiseri		épisisri
2	épisrie		épitir
1	ébicri		étrie
	ébili		hépissrie
	ébiri		ipiri
	ébisiri		ipisie
	ébisri		ipisir
	épiceri		ipisrie
	épici		tépii
	épicirie		

Dictée 2

9	épisri	1	épitri
8	épiseri		éprise
5	épisiri		étiri
3	épicerie		etpiri
	épiserie		etpiserie
2	épiçerie		hipiserie
	épicri		hipisiri
	épiseris		ibicri
	épisrie		ibisir
1	épisi		ipici
	épisirie		ipiseri
	épisris		ipiserit
	épissri		ipisri
	épitci		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

17	épicerie	1	épisirie
12	épiserie		épisri
3	épiceri		épisseri
2	épiseri		épisserie
	épisrit		épriseri
1	épicéri		éprisis
	épicéris		éprisri
	épici		ipiseri
	épicirie		iprisirie
	épiseris		

Dictée 2

32	épicerie	1	épiçerie
5	épiserie		epicerie
3	épiseri		épicris
2	épisserie		épisserit
1	épiçeri		éprici
	épiceri		ipireri

Graphies de 6ième année

Dictée 1

40	épicerie	1	épiceris
2	épiceri		épiciri
	epicerie		epinseris
	épiseri		épiserie
	épisserie		episerie
1	ébiceri		l'episserie

Dictée 2

43	épicerie	1	épisseri
4	épiceri		épisserie
1	ébiceri		
	épicerit		
	épiseri		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: N'oublie pas ta **feuille**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

18	**feuille**	1	feuelle
4	feilie		feugne
3	feile		feulleu
	feulle		feusile
2	feille		feuye
	feli		fillre
1	cheli		flere
	fe		freu
	feb		fueille
	feige		fun
	feillies		fyeu
	féine		geulle
	felli		*graphie absente*
	fenlle		

Dictée 2

24	**feuille**	1	feuliet
7	feulle		feuy
2	feille		flant
	felle		fleule
	foi		ve
1	feill		vonvet
	feilles		
	fele		
	ferdre		
	feu		
	feuleu		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

46	**feuille**	1	fe
2	feille		feuil

Dictée 2

45	**feuille**	1	feuillie
1	feille		feulle
	feueulle		fueille

Graphies de 6ième année

Dictée 1

54	**feuille**	1	felle

Dictée 2

49	**feuille**
1	feueille
	fueille
	graphie illisible

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Cette fois c'est mon tour.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

10 foi
7 fois
5 foie
foit
3 foia
2 foua
froi
voi
graphie illisible
1 cio
fa
fait
fan
1 faoi
faon
fatroy
fatts
fia
foe
fouas
frois
froy
jour
souat
vatie

Dictée 2

16 foi
11 fois
10 foit
2 foie
foua
1 fai
far
fas
fio
1 flox
fog
fou
roi
van
vans
voi
vra

Graphies de 4ième année

Dictée 1

36 fois
7 foi
3 foie
2 foit
1 foid
foir

Dictée 2

43 fois
3 foi
2 foit
1 foie
foir

Graphies de 6ième année

Dictée 1

40 fois
9 foi
5 foie
1 foit

Dictée 2

46 fois
4 foi
1 foie
foit

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Mon grand-père est **gentil**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

11	ganti	1	gat
6	janti		gentit
4	gentil		gentiti
3	gantit		genttil
2	genti		getpetit
	gentie		gtif
	jantie		han
	jantit		jamti
1	canti		jansti
	chan		jantil
	chanti		jendi
	gandi		jentit
	gantie		jintir
	ganttie		*graphie absente*
	gasi		

Dictée 2

16	gentil	1	getit
8	ganti		gnetti
6	gentit		hanti
5	janti		jansti
3	gantil		
	genti		
1	gantit		
	gentie		
	gentii		
	gentti		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

36	gentil	1	gentit
2	gentie		janti
	jentil		janti(e)
1	gantil		jantil
	genti		jantit
	gentih		jentie
	gentill		

Dictée 2

38	gentil	1	gentils
5	jentil		jendie
3	jenti		
2	janti		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

45	gentil	1	gantil
4	jentil		jantil
3	genti		jenti

Dictée 2

46	gentil	1	jenti
3	jentil		
1	genlit		
	j'enti		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Louise est une fille **gentille**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

10	**gentille**
4	gantille
3	jantie
	jantille
2	jantigne
	jenti
1	gandtile
	gantgni
	ganti
	gantie
	gantig
	gantigie
	gantis
	gantit
	gantitile
	ganttille
	gati
	gatie
1	gatieu
	gatille
	gatrie
	gent
	gentitue
	grantille
	gtille
	janstille
	jant
	janti
	jantigie
	jantitile
	jeanticé
	jentille
	tata
	teie
	tentille
	graphie absente

Dictée 2

23	**gentille**
5	gantille
4	jantille
2	gantige
	gentil
	jentille
1	antile
	cantille
	fantine
	ganti
	gantiei
1	gatille
	gentitile
	getille
	geutil
	gnatille
	guetti
	jandille
	janstille
	janti
	jantilles

Graphies de 4ième année

Dictée 1

35	**gentille**
5	gentil
4	jantille
3	jentille
2	gentile
1	gentih

Dictée 2

38	**gentille**
5	gentil
	jantille
3	jentille
1	ientille

Graphies de 6ième année

Dictée 1

43	**gentille**
4	jentille
3	gentil
2	gentile
2	jentil
1	gantille

Dictée 2

45	**gentille**
3	gentil
2	jentille
1	gentile
1	jentile

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Elle trouve son frère **gourmand**

Graphies de 2ième année

Dictée 1

9	gourman	1	goman
7	courman		gorma
4	gouman		goumant
3	gourment		gounat
	graphie absente		gouran
2	bourman		gourma
	gourma		gourmen
	gourmans		gourmnt
	quourman		gourran
1	bouma		grotsen
	bouman		groumen
	crouma		guouman
	croumant		rouen
	douma		
	dourman		

Dictée 2

11	gourman	1	gormen
7	gourmen		gouma
5	gourment		goumen
3	courman		gourma
2	gounon		**gourmand**
1	bouman		gourmant
	couan		guma
	couma		guourman
	coumanr		rouman
	coure		vourman
	courment		
	couveman		
	crouman		
	douma		
	goment		
	gorman		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

16	gourment	1	goumen
10	**gourmand**		goûment
7	gourmant		goument
5	gourman		goûrement
2	gourmen		gourmend
1	courment		guornent
	gormant		gueument
	goumant		

Dictée 2

17	**gourmand**	1	gouroment
16	gourment		gourmen
6	gourmant		gourmend
4	gourman		gôurment
1	cougman		groument
	courment		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

28	**gourmand**	1	courment
20	gourment		gourmend
4	gourmant		jourman

Dictée 2

30	**gourmand**	1	*graphie illisible*
10	gourmant		
8	gourment		
2	gourmend		
1	goumend		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: C'est une petite souris **gourmande**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

4 courmante
3 courmant
gourmente
2 coumate
gourmant
gourmante
groumente
graphie absente
graphie illisible
1 bouman
bulale
caunte
caupr
comate
cormamte
corte
coumande
coumante
coumente
courmam
courmand

1 courmente
croumante
doumt
goman
gomate
goumade
goumant
goumante
gourant
gourmad
gourmaide
gourmande
gourmardre
gourmat
gourmate
gourment
gouromt
groute
rouman
touten

Dictée 2

6 gourmante
3 **gourmande**
2 courmant
courmante
goumante
gourmand
gourmant
gourmende
gourmente
graphie illisible
1 cormand
cormente
coumade
coumand
coumande
coumante
courmand
courmande
courmantes
courmate

1 courmente
dcoumande
droman
goandre
gormande
gormate
gouente
gouman
goumant
gourmanb
gourmarde
gourmemte
gourmend
groumants
kourmant
loumade
rouante
rroummente
graphie absente

Graphies de 4ième année

Dictée 1

12 **gourmande**
10 gourmante
7 gourmente
3 gourmende
2 goumante
goumente
gourmant
1 coumant
coument
coumente

1 courmante
goumente
gormente
goumande
goumate
goûment
goûrement
guomente
gueurmente

Dictée 2

21 **gourmande**
8 gourmante
4 gourmende
gourmente
2 courmante
goumante
1 aourmende
courmente

1 goumente
gouremante
gourmand
goûrmande
gourmendent
goûrmente
gurmant

Graphies de 6ième année

Dictée 1

34 **gourmande**
7 gourmante
gourmende
4 gourmente

1 courmente
goumande
gourmentte

Dictée 2

41 **gourmande**
5 gourmende
2 gourmand
gourmante
1 goumante

1 gourmente

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Je suis **heureux** en vacances.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

30	eureu	1	eutiee
4	**heureux**		eutre
3	eureux		geureu
	graphie absente		orro
2	heureu		ouure
1	beurux		quere
	enré		uluto
	eureus		uru
	eurreu		

Dictée 2

17	eureu	1	eur
13	**heureux**		eureue
9	heureu		hanres
4	eureux		nenreu
2	eureut		reaureu
1	cheuchreus		uerue
	euhreu		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

30	**heureux**	1	eureus
11	heureu		eureux
4	eureu		heureur
1	enreur		reureux

Dictée 2

36	**heureux**	1	eureu
12	heureu		eureus

Graphies de 6ième année

Dictée 1

52	**heureux**
3	heureu

Dictée 2

51	**heureux**
1	heureu

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: C'est un **homme** malade.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

30	**homme**	1	homm
6	ome		homom
4	aume		man
3	home		monr
2	om		omme
	graphie absente		ponme
1	anme		

Dictée 2

42	**homme**	1	mame
2	omme		mome
1	aume		o
	eme		om
	hamme		ome
	home		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

50 **homme**

Dictée 2

50 **homme**

Graphies de 6ième année

Dictée 1

54 **homme** 1 malade

Dictée 2

52 **homme**

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Je me suis cassé la **jambe**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

6	ganbe	1	ganbr
5	jambe		genme
3	janb		honn
	janbe		jamb
2	gambe		jan
	ganbre		janbre
	ganm		janm
	genbe		janme
	jandre		janpre
	graphie absente		janrb
1	canb		jansne
	chanbe		jeanme
	chanr		jenbe
	fanbe		jenbre
	ga		jend
	gab		jenvre
	gan		
	ganb		

Dictée 2

15	jambe	1	ja
10	janbe		jamb
6	jambes		janbes
2	gambe		janbre
	jambre		jande
1	cande		jansbe
	chnabe		jembe
	ganbe		
	ganbes		
	gaube		
	genbe		
	geube		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

39	jambe	1	gamble
4	janbe		jamb
2	jenbe		jambon
1	gambe		jembe

Dictée 2

46	jambe	1	lambe
3	janbe		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

51	jambe	1	jambre
1	chambre		janbe
	ganbe		

Dictée 2

50	jambe
1	jamb
	jembe

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le **jambon** est très cuit.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

12	ganbon
	janbon
6	**jambon**
2	gabon
	jandon
	jenbon
	graphie absente
1	bonsbou
	canbon
	chanbon
	gambon
	ganbour
1	gandon
	gaubon
	gbons
	genbon
	jaenbon
	janbo
	janbou
	jeanbon
	jnbon
	jonbon

Dictée 2

14	**jambon**
11	janbon
9	ganbon
2	genbon
1	canbou
	gabon
	gambon
	ganbons
	gandon
	ganpon
	geanbon
1	hna bon
	jaadon
	jabon
	jaibon
	janbeau
	janbom

Graphies de 4ième année

Dictée 1

42	**jambon**
3	janbon
1	banbon
	gambon
1	ganbon
	genbon
	janbom

Dictée 2

47	**jambon**
1	bambom
1	ganbon
	janbon

Graphies de 6ième année

Dictée 1

55 **jambon**

Dictée 2

52 **jambon**

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Un **jour** j'irai en avion.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

33	**jour**	1	gore
5	joure		gou
3	jou		joue
2	gour		jouere
	goure		jours
1	chu		jrou
	geno		talio

Dictée 2

38	**jour**	1	goure
2	gour		jor
	joue		jouer
	roure		jours
1	aur		moure
	coure		sour
	gor		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

48	**jour**
2	jours

Dictée 2

47	**jour**	1	jours
1	joure		*graphie absente*

Graphies de 6ième année

Dictée 1

52	**jour**
3	jours

Dictée 2

51	**jour**
1	jours

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le train est très **long**

Graphies de 2ième année

Dictée 1			Dictée 2		
29	lon	1 lanr	24	**long**	1 lant
7	**long**	lanra	13	lon	log
5	lons	llon	4	lons	logue
3	lan	loge		lont	longu
2	lont	lor	2	lonp	loug
1	gete	lougon	1	goni	*graphie illisible*

Graphies de 4ième année

Dictée 1			Dictée 2		
43	**long**	1 lontg	48	**long**	1 lont
3	lon		1	lonp	
	longt				

Graphies de 6ième année

Dictée 1			Dictée 2	
53	**long**	1 tong	51	**long**
1	longs		1	lon

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: J'ai attendu **longtemps**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

21	lontan
4	lonten
2	lanten
	loutan
1	geleteuo
	lanie
	lantan
	tino
	llontan
	logeta
	lomgtemps
	lomtent
	lonccu
	london
	longent
1	lonpan
	lonta
	lontant
	lontem
	lontemp
	lontemt
	lontent
	lota
	lotan
	loten
	loun
	tant
	tonten
	tota

Dictée 2

20	lontan
7	lonten
3	longtan
	lontant
	lontent
2	lontemps
	loutan
1	gonlan
	lantan
	lomgtemps
	longtemps
1	longtemt
	lonpan
	lontemp
	lontems
	lontengt
	lontens
	lonton
	lota
	loutens
	louton

Graphies de 4ième année

Dictée 1

10	**longtemps**
7	lontemps
6	longtemp
	lontent
5	lontemp
3	lonten
2	lomgtemp
	longtant
	longtemt
2	longtent
1	long temps
	long-temp
	lontan
	lontem
	lontemts

Dictée 2

13	**longtemps**
10	lontemps
9	longtemp
4	lontemp
3	lontent
1	lompemps
	lomptemps
	lomtemp
1	long-temp
	long-temps
	longtems
	longtent
	lontan
	lontemt
	lonteng
	lontemps

Graphies de 6ième année

Dictée 1

23	**longtemps**
9	longtemp
8	lontemps
2	lomtemps
	lontemp
	lonten
1	lomptemp
	lomtemps
	lomtemp
1	longetemps
	longtenp
	longtenps
	longtent
	lonptemps
	lontang
	lontant
	lontenp

Dictée 2

27	**longtemps**
10	longtemp
6	lontemps
2	lomgtemps
	lontemp
1	lomgtemp
	longetemps
1	lonptemps
	lonteng
	lontent

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Mélanie met sa robe **longue**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

12	**longe**	1	**lion**
7	**long**		**log**
	longue		**loge**
6	**longne**		**longle**
5	**lonque**		**lonl**
2	**lon**		**louc**
	lonce		**louque**
	londe		**ongue**
1	**blonge**		
	lange		

Dictée 2

23	**longue**	1	**lon**
8	**longe**		**longs**
8	**long**		**lonque**
3	**longne**		**loug**
1	**blonde**		
	glegeu		
	glogue		
	loge		
	logue		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

38	**longue**	1	**lon**
7	**long**		**longe**
2	**longne**		**longuent**

Dictée 2

38	**longue**	1	**blode**
4	**longe**		**longuent**
3	**long**		**lonque**
2	**lomgue**		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

47	**longue**	1	**long**
7	**longe**		

Dictée 2

47	**longue**
2	**long**
	lonque
1	**longe**

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Il lui dit: «**Bienvenue mademoiselle**».

Graphies de 2ième année

Dictée 1

2	**mademoiselle**	1
	mamoiselle	
	mamoisl	
	mamoizl	
	manmoisel	
	graphie illisible	
1	caroline	
	damoi	
	etelaon	
	mademoijèl	
	mademoise	
	mademoisèle	
	mademoisell	
	mademoisl	
	mademoissel	
	madmoil	
	madmoiselle	
	malanuru	
	malemallel	
	malmoiseli	
	malmoizal	
	malonselle	
	mamat	
	mamioisl	

mamogl	
mamoile	
mamoill	
mamoisèle	
mamoisèle	
mamoisiel	
mamoisile	
mamoisslle	
mamoitllel	
mamoiz	
mamoizail	
mamoizal	
mamoize	
mamoizelle	
mamol	
mamonli	
mamou	
mamvz	
manle	
mansorle	
maoilu	
marmoisele	
masil	
graphie absente	

Dictée 2

8	**mademoiselle**	1
2	malmoiselle	
1	macalle	
	madeenec	
	mademasaile	
	mademiozèle	
	mademoill	
	mademoille	
	mademoisel	
	mademoiseli	
	malboisere	
	mallmoiselle	
	malmingue	
	malmoisani	
	malmoisèl	
	malmoisèles	
	malmoissl	
	malmoizl	
	malmonsel	
	maman	
	mamiosel	
	mammoiselle	
	mamoicet	

mamoielle	
mamoil	
mamoildip	
mamoilèle	
mamoille	
mamoisaile	
mamoisèlle	
mamoiselle	
mamoisl	
mamoizel	
mamoizèle	
mamoizelle	
mamosèl	
mandemoisel	
mandenoiselle	
manemoisello	
manmoicel	
manmoielle	
manmoisellle	
masile	
mile	
moidemoiselle	
graphie absente	

Graphies de 4ième année

Dictée 1

22	**mademoiselle**	1
6	mamoiselle	
4	madmoiselle	
	malmoiselle	
2	mademoille	
1	mademoisaille	
	mademoiseille	
	mademoisel	
	mademoisse	

maisolle	
malmoille	
mamoielle	
man moisel	
manmoiselle	
medemoiselle	
moidemoiselle	
moidmoiselle	

Dictée 2

37	**mademoiselle**	1
3	malmoiselle	
1	demoiselle	
	mademaiselle	
	mademoin selle	
	mademoiseille	

mademoselle	
madevoiselle	
madmoisele	
mamoiselle	
mamoisselle	
moimoiselle	

Graphies de 6ième année

Dictée 1

46	**mademoiselle**	1
4	madmoiselle	
1	bonjours	
	mademoisselle	

mademoille	
mamoisella	
moidselle	

Dictée 2

46	**mademoiselle**	1
3	madmoiselle	
1	mademoisel	
	malmoiselle	

manemoisella

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Mon voisin chante mal.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

36	mal
8	male
2	manie
1	lanie
	lela
	mala
1	males
	mall
	malle
	man
	mlan

Dictée 2

45	mal
3	male
1	mall
	mani
1	mat
	me
	rael
	graphie ...able

Graphies de 4ième année

Dictée 1

43	mal
5	male
1	maelle
	malle

Dictée 2

44	mal
5	male
1	mallo

Graphies de 6ième année

Dictée 1

53	mal
2	male

Dictée 2

52 mal

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le pauvre chien est **malheureux**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

22	**maleureu**	1	mall'eureu
7	**malereu**		malmuré
3	**maleureux**		malon
	malleureu		malue
2	**malere**		maou
	maleren		mareu
	maleur		mateureu
	maluru		*graphie absente*
1	**malerou**		
	maleure		

Dictée 2

22	**maleureu**	1	**malhre**
8	**maleureux**		**mallerreux**
4	**malereu**		**malleu**
3	**malheureux**		**mallureu**
2	**malleureu**		**malon**
1	**mal**		
	malereue		
	malereus		
	maleurue		
	malheureu		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

14	**malheureux**	1	**mahiereu**
8	**maleureu**		**malau**
5	**maleureux**		**malereur**
	malheureu		**malereut**
4	**malleureux**		**maleureur**
3	**malereux**		**malleureur**
	malleureu		
2	**malereu**		

Dictée 2

20	**malheureux**	1	**mahleureux**
8	**maleureux**		**malereus**
5	**maleureu**		**malheure**
4	**malheureu**		**mallereur**
2	**malereu**		**malleureu**
	mallereux		**mallevreux**
	malilheureu		**malilheureux**

Graphies de 6ième année

Dictée 1

39	**malheureux**	1	**maleheureux**
5	**maleureux**		**maleuhreu**
3	**malheureu**		**maleureu**
2	**malheure**		**malheux**
1	**mahileureux**		**mallereux**

Dictée 2

43	**malheureux**	1	**malheure**
3	**maleureux**		*graphie absente*
2	**malheureu**		
1	**maleuheux**		
	maleureu		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Il a peur d'un chien **méchant**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

28	méchan	1	méchent
5	méchen		méha
4	mécha		méhan
	méchant		mércha
1	lécha		mésan
	mécha		mésche
	méchani		misa
	méchan		pémé
	mechans		*graphie illisible*
	mécha		

Dictée 2

28	méchan	1	méchand
10	**méchant**		méché
2	mécha		méché
	méchan		méchen
	méchen		méhan
	mésan		merchan
1	maichant		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

36	**méchant**	1	méchen
4	méchan		mécnant
3	méchent		mégant
2	méchand		mément
1	maichand		

Dictée 2

37	**méchant**	1	mémen
5	méchan		
4	mechant		
3	méchand		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

43	**méchant**	1	méchante
7	méchand		méchent
3	mechant		

Dictée 2

42	**méchant**	1	méchan
4	mechant		
3	méchand		
2	mechand		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Cette sorcière est très **méchante**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

16	**méchante**	1	méchau
7	méchant		meche
3	méchan		méchente
	méchat		méchéte
2	méchate		mégante
1	chen		megent
	etchante		méhan
	lécale		méjante
	mant		méne
	mécante		mésate
	mécate		mésente
	mécate		méshatre
	mechante		métete
	mechate		*graphie absente*

Dictée 2

17	**méchante**	1	méchante
11	méchant		mechante
3	méchat		méchantes
1	échante		méchat
	maichante		méchate
	mécan		méchent
	mécante		méchente
	mécate		méfan
	mecdhé		méjan
	méchamte		ménate
	méchan		mérati
	méchanstte		mérchante
	mechant		mésante

Graphies de 4ième année

Dictée 1

38	**méchante**	1	méchaute
4	méchant		mégente
2	méchate		méont
1	mécante		merchant
	mechante		

Dictée 2

40	**méchante**	1	méchate
4	mechante		méchentte
1	mechamte		mechonte
	méchant		mégente

Graphies de 6ième année

Dictée 1

47	**méchante**	1	mechate
4	mechante		méchente
1	méchant		mechente

Dictée 2

47	**méchante**
3	mechante
1	mechant
	méchente

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Mon verre est **plein**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

18	plin
4	pin
3	pilin
2	plain
	plan
	plins
1	bline
	bonrouco
	lél
	lient
	lins
	lonlon
	pen
	pbouta
	pelans
1	pelin
	piene
	pilon
	pins
	pint
	pipin
	plaés
	plei
	plein
	plint
	pllin
	plume
	telie
	graphie illisible

Dictée 2

13	plin
6	plins
5	plein
3	blin
	pin
2	plai
	pien
	plien
	plint
1	clou
	laon
	liel:n
	pait
1	palin
	pelin
	pen
	pien
	pilan
	plait
	plan
	plane
	plient
	plind
	plinn
	graphie absente

Graphies de 4ième année

Dictée 1

31	plein
6	plain
3	plien
1	blien
	clin
	plan
	plant
1	pleind
	pleine
	pleit
	plen
	plent
	plin

Dictée 2

36	plein
5	plain
4	plin
2	plien
1	pillais
	plei
	plend

Graphies de 6ième année

Dictée 1

45	plein
8	plain
1	pléin
	pleint

Dictée 2

41	plein
10	plain
1	plien

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: La cruche est **pleine**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

5	plaine	1	plaihe
	plèn		plain
	plène		plainnet
3	plenne		plains
2	péne		plane
	pinne		pléne
	pleine		plene
1	blène		plesne
	cioto		pletne
	eine		plie
	laine		plin
	paine		pline
	paleine		pinne
	pane		pinstthans
	peine		pta
	pelén		soupé
	pén		*graphie absente*
	pestne		*graphie illisible*
	plaie		

Dictée 2

7	plène	1	perine
6	plaine		pinen
	pleine		plains
2	blaine		plane
	bleine		plé
	paine		pleinne
	plain		plèlene
	plin		plén
	graphie absente		plene
1	blène		plènes
	leure		pliène
	line		pliest
	pelait		plins
	pème		plieune
	péne		plon
	pène		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

29	**pleine**	1	blein
7	plaine		plain
3	plein		plant
	pleinne		plene
2	plène		
	plenne		

Dictée 2

35	**pleine**	1	plain
7	plaine		pléne
2	plein		plènne
	pleinne		plien

Graphies de 6ième année

Dictée 1

33	**pleine**	1	plenne
17	plaine		
4	pleinne		

Dictée 2

36	**pleine**	1	plène
12	plaine		
2	plein		
1	pleinne		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Ce sac est pesant comme du **plomb**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

25	**pion**	1	**pipon**
4	**piont**		**piuli**
3	**pons**		**pilon**
2	**pon**		**pione**
1	**londe**		**piong**
	irion		**pions**
	iuou		**pionsss**
	peón		**pote**
	pelons		**poun**
	pilon		**pron**
	pilons		**telon**
	pion		**tonrou**

Dictée 2

26	**pion**	1	**pilon**
6	**piont**		**plomb**
4	**pions**		**pionn**
3	**pon**		**pionp**
2	**bion**		**poni**
1	**ban**		**ponpon**
	bleon		**tion**
	cion		*graphie absente*
	pelon		*graphie illisible*

Graphies de 4ième année

Dictée 1

20	**pion**	2	**piomp**
15	**piom**	1	**bion**
5	**plomb**		**piong**
3	**piond**		
	piont		

Dictée 2

16	**pion**	2	**piond**
13	**piom**	1	**plion**
10	**plomb**		**piomd**
3	**piomp**		**piont**
	piong		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

30	**plomb**	1	**piomd**
6	**pion**		**piomt**
5	**piomp**		**piong**
3	**pionb**		**pionp**
2	**piom**		**piôt**
	piond		
	pions		

Dictée 2

33	**plomb**	1	**piomd**
6	**pion**		**piomp**
3	**piom**		**pions**
	piong		
2	**piond**		
	piont		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: On a fait venir le **plombier**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

9	plonbié	1	plonblier
6	plonbier		plonboie
2	blonbié		plondié
	plombier		plonpé
	graphie absente		plonpi
1	blonbi		plonplé
	blonblié		pob
	blonpier		ponbé
	lonpé		ponbie
	lronbié		ponbier
	pelonbiée		ponbré
	pirtepetui		pondin
	plenpié		ponié
	plibes		ponri
	plonbé		pontré
	plonbet		pote
	plonbié		poupié
	plonbiée		tlonbier
	plonblé		tonté

Dictée 2

15	plonbier	1	plonbliet
7	plonbié		plonlé
3	**plombier**		plonpieit
2	plonbé		plonpind
	plonpié		plontié
1	auvter		plopiers
	bé		pobié
	blonbier		ponbé
	bloubié		ponbier
	plinbier		ponpi
	plobié		ponpiet
	plobien		tonpié
	plon	*graphie absente*	
	plonbei	*graphie illisible*	
	plonbir		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

26	**plombier**	1	plonbier
10	plonbier		plonbié
3	blombier		plonblier
	plomblier		pombier
2	blonbier		
	plompier		

Dictée 2

33	**plombier**	1	plompier
8	plonbier		plomplier
3	blombier		plonbié
1	plombié		plonbie
	plomblier		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

42	**plombier**	1	plonbier
10	plonbier		
2	blombier		

Dictée 2

46	**plombier**
4	plonbier
1	plonbie
	pompier

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Je regarde tomber la **pluie**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

11	**pluie**
8	pui
6	plui
3	pluis
	pluit
2	pleui
	pliu
	pului
1	cluoi
	lni
	luci
	lului
	pit
1	piti
	plie
	plis
	plli
	pluhi
	plupi
	pout
	pu
	puilli
	pulie
	graphie absente
	graphie illisible

Dictée 2

11	plui
	pluie
8	pluis
4	pluit
2	pliu
1	blui
	clude
	jouse
	pelui
	peu
	pie
	pil
	pleuie
1	plit
	plius
	pluir
	pluli
	plut
	pui
	puis
	puit
	puli
	pulis
	tuna

Graphies de 4ième année

Dictée 1

31	**pluie**
10	plui
4	pluis
3	pluit
1	pleuie
	pluei

Dictée 2

37	**pluie**
8	plui
4	pluis
1	puil

Graphies de 6ième année

Dictée 1

51	**pluie**
2	plui
1	pluis
	pluit

Dictée 2

51	**pluie**
1	pluis

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Dominique a trouvé mon **portefeuille**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

10	**portefeuille**	1	portefeil
3	portefeuille		portefeil
2	porte		portefelleug
	portef		portefeue
	portefeille		portefille
	portefeu		portefille
	portevelle		portofoie
	protefelle		poteën
	graphie illisible		potefe
1	bautecile		potefeille
	pantefelle		potefelle
	partefeille		potefeu
	partefie		potefeuille
	paten		potofeille
	patrefieu		potofelle
	popore		potrefillere
	porte-feuille		proatefeil
	porte-fuille		protefellis

Dictée 2

8	**portefeuille**	1	portev
7	porte-feuille		porteveille
4	portefeille		portevene
3	portefeuille		porteveu
1	portefeuille		porteveuille
	patefe		portofeuil
	pautefeuille		porttefeuille
	pertefeut		potefe
	porte fueille		potefege
	portefé		potefeuille
	portefeilles		potetru
	portefeit		potofet
	portefeiuille		prote-feuille
	portefeil		proutefeille
	portefelle		prtefei
	portefiellete		prtefeille
	portefoeil		ptanttefes
	portelle		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

16	porte-feuille	1	portefe
13	**portefeuille**		portefeille
12	porte feuille		portefeuil
1	paurteveille		portefeuill
	por-tever		porteful
	porte-feuilles		porttefeuille

Dictée 2

26	porte-feuille	1	porte-feuilles
16	**portefeuille**		portefeille
2	porte feuille		portefelle
	portefueille		portefeuil

Graphies de 6ième année

Dictée 1

26	porte-feuille	1	portefeuil
20	**portefeuille**		portefeuilles
4	porte feuille		portefeul
1	porte-feille		portofeuir

Dictée 2

27	porte-feuille	1	portefeuile
15	**portefeuille**		pourte feuille
3	portefeuil		*graphie illisible*
2	porte feuille		
1	porte-feueille		
	porte-feuil		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Il **porte** une chemise blanche.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

35 **porte**
6 port
2 pote
1 pat
perte
por
porle

1 potte
pourte
prot
prt
qorte
rote

Dictée 2

42 **porte**
3 port
1 perte
portet
pote
pourte

Graphies de 4ième année

Dictée 1

49 **porte**

1 portte

Dictée 2

49 **porte**

1 potent

Graphies de 6ième année

Dictée 1

55 **porte**

Dictée 2

51 **porte**
1 portte

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le trottoir est **recouvert** de neige.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

10	recouver	1	recouva
6	**recouvert**		recouvai
4	recouvér		recouvar
2	recouvére		recouvé
	recouverl		recouven
	recouvr		recouvent
1	racouvret		recouvért
	rcouvour		recouverte
	rebouve		recouvesre
	recauvaire		recouveute
	reconver		recouvretr
	recor		recouvrte
	recoré		recovere
	recoleae		recver
	recou		reouté
	recoure		retouvre
	recousoure		reuse

Dictée 2

18	**recouvert**	1	recouvér
15	recouver		recouvers
4	recouvér		recouvéts
3	recouvere		recouvrte
1	recouert		regouver
	recoupvers		regouvers
	recouvairet		relanseto
	recouvé		recouvere
	recouvent		rreccouvvèrre

Graphies de 4ième année

Dictée 1

33	**recouvert**	1	recourt
13	recouver		recouverre
1	recourer		recouvertre

Dictée 2

39	**recouvert**	1	recouverre
8	recouver		recoverte
1	recouvere		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

40	**recouvert**	1	recouvère
12	recouver		récouvert
1	neige		

Dictée 2

48	**recouvert**
3	recouver
1	recouvère

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: La table est **recouverte** de poussière.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

8	**recouverte**
5	recouvert
4	recouvète
3	recouvèrte
2	re
	recouvet
	recouvret
1	recon
	reconverte
	recot
	recouche
	recouonvite
	recouv
	recouvair
	recouvairt
	recouvèr
	recouverde
	recouvère
1	recouvertre
	recouvertte
	recouvitre
	recouvr
	recouvra
	recouvre
	recovè
	recovert
	regouvert
	regouvienrvt
	reoute
	regouvérte
	retoué
	retouere
	retousn
	ricouvè

Dictée 2

18	**recouverte**
9	recouvert
3	recouvérte
	recouvète
2	recouveste
1	recouert
	recouféte
	recouréte
	recouver
	recouvért
	recouvérts
	recouvéte
1	recovrte
	regouverte
	regouvesrte
	reguovét
	requouver
	requouvérte
	requouverte

Graphies de 4ième année

Dictée 1

38	**recouverte**
3	recouvertte
	recouvette
2	recouvert
1	recouvercle
	recouvetre
	regouvertte
	requoiverte

Dictée 2

42	**recouverte**
3	recouvertte
2	recouvert
1	recouvaite
	récouvert
	recouvertes

Graphies de 6ième année

Dictée 1

52	**recouverte**
2	recouvette
1	recouvert

Dictée 2

50	**recouverte**
2	recouvert

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le chaudron est rempli de **sauce**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

18	sose	1	cose
8	sause		jése
5	soce		jeun
2	**sauce**		sau
	saus		seaus
	sos		soces
1	ch		soses
	chonse		sosse
	chose		sous
	co		souse
	coce		*graphie illisible*

Dictée 2

14	sose	1	chause
10	sause		chose
7	**sauce**		coucou
4	soce		sauses
	sos		seaus
2	saus		seu
	seause		sou
	souse		
1	cause		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

34	**sauce**	1	seauce
6	sause		seause
3	soce		soce
2	sose		socet
1	sauce		

Dictée 2

3y	**sauce**	1	sausse
2	sauce		sausses
	sause		sose
1	chaudron		souce
	saus		souse

Graphies de 6ième année

Dictée 1

49	**sauce**	1	scause
2	sause		sose
1	causse		souce

Dictée 2

45	**sauce**	1	sause
2	sauce		sausse
1	cause		
	causse		
	saucce		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: *J'aime les oeufs et la* **saucisse**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

17 sosise
4 socise
sosis
sousis
3 sausise
susise
2 sosi
sousise
1 chouchic
coci
cose
cosice

1 cossise
cutn
ranlass
sausice
socice
sosuse
soucici
soucis
sousé
sousés
sousie

Dictée 2

9 sousise
6 sosise
5 sosis
3 sausise
sousis
2 sauciso
socise
sosice
susise
1 chochi
cosise
coucice
ouise
ssuciiss
saucisse

1 saussise
seauçise
seausise
soci
socice
sosisse
sosix
souchise
souri
sousi
sousice
sousises
sousisse
soussise

Graphies de 4ième année

Dictée 1

6 **saucisse**
5 soucise
4 sausice
3 saucice
saucise
sosice
soucisse
sousice
2 sausise
saussice
sosise
1 caussice
coucice

1 çoussice
saucciso
saucis
sauscise
sausiçe
socice
socise
socisse
sosin
soucice
soussise
susise

Dictée 2

6 saucice
saucisse
sausice
5 saucise
3 saussico
soucise
soussice
2 soucice
1 caucise
causise
caussice
cosise

1 cousie
saucciso
sauçisse
sausiso
sausse
socice
socise
sosise
soucisse
sousice
soussise
soussisse

Graphies de 6ième année

Dictée 1

23 **saucisse**
6 sausice
5 saussice
4 saucice
3 saucise
2 saucisses
sausisse
soucice

2 soucisse
1 jaime
sausito
sossice
souçisse
sousise
sousisse

Dictée 2

26 **saucisse**
6 saussice
5 sausice
4 sausisse
3 saucice
2 soucise
sousice

1 sauccico
saucise
sausise
socice

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Il est un garçon **savant**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

19	**savan**	1	saman
7	**saven**		sana
6	**sava**		savanbre
	savent		savane
2	*graphie illisible*		savans
1	calvan		savant
	cava		savantre
	cavra		savas
	saau		*graphie absente*
	saen		

Dictée 2

14	savan	1	sana
10	savent		sanva
6	savant		sanvent
	saven		savante
3	sanvan		savar
2	savans		savat
1	cavan		savend
	cavante		ssavvennts
	chavant		*graphie illisible*
	sa		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

20	savent	1	cavent
18	**savant**		safent
6	saven		savand
2	savan		senvent

Dictée 2

24	**savant**	2	saven
19	savent		
3	sanvant		
2	savan		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

41	**savant**
14	savent

Dictée 2

44	**savant**
7	savent
1	saven

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Elle est une fille **savante**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

16	**savante**	1	savai
7	savant		savaite
4	savate		savami
	savente		savan
1	cafante		savans
	cant		savat
	cavre		savates
	sa		savent
	sabin		saventre
	safa		saventte
	sanan		suveu
	sant		tafi
	sapot		graphie illisible
	sava		

Dictée 2

21	**savante**	1	savantes
7	savant		savantre
6	savente		savantte
2	sanvan		savat
	savan		savate
1	cavaen		savatte
	cavaite		savaut
	saente		savent
	safat		savev
	safate		
	savaec		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

29	**savante**	1	cavent
16	savente		cavente
2	savant		savat

Dictée 2

33	**savante**	1	samvante
13	savente		savantte
2	sanvante		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

44	**savante**	1	savant
10	savente		

Dictée 2

47	**savante**
5	savente

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Je vais te voir ce **soir**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1			Dictée 2		
24 **soir**	1 sonr		30 **soir**	1 soros	
4 soire	sore		3 soire	souar	
2 soi	souar		2 soirs	sour	
sour	souir		sor	soure	
1 care	souoir		1 coir	*graphie absente*	
cheons	souoire		luni		
pe	soure		roin		
rour	sroi		seseur		
sart	sron		sior		
sesoi	suoire		so		
seuaer	suor		soie		
sior	*graphie absente*				
soie					

Graphies de 4ième année

Dictée 1		Dictée 2	
46 **soir**	1 sort	48 **soir**	1 sois
3 soire		1 soire	

Graphies de 6ième année

Dictée 1		Dictée 2
53 **soir**	1 soire	52 **soir**
1 coir		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le bébé a perdu sa **suce**.

Graphies de 2ième année

Dictee 1

25	**suse**
6	sus
4	**suce**
3	cus
2	çuse
	sous
	susse
1	cuce
	cuse
1	du
	ense
	son
	sue
	sues
	sueu
	graphie absente

Dictée 2

26	suse
5	**suce**
3	suçe
	sus
2	cus
	souce
	susse
1	cuce
	cue
1	cuse
	juje
	sorse
	suise

Graphies de 4ième année

Dictée 1

24	**suce**
8	suse
4	susse
3	cuse
	suçe
2	çuce
2	succe
	sus
1	çusse
	susce

Dictée 2

20	**suce**
13	suçe
3	suse
2	succe
	susse
1	couse
	çuce
	cus
1	çuse
	cusse
	sause
	souce
	sûce
	susce
	graphie illisible

Graphies de 6ième année

Dictée 1

28	**suce**
6	suçe
5	suse
4	cusse
	susse
2	cuce
2	sus
1	çuce
	cuse
	succe
	susce

Dictée 2

27	**suce**
14	suçe
6	susse
2	suse
1	cuce
1	cusse
	sus

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Grand-maman me donne un **suçon**.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

34	suson	1	çusont
3	**suçon**		souno
2	cuson		suchs
	souson		surson
	sucon		susons
	graphie absente		susou
1	cucon		
	çuson		

Dictée 2

31	suson	1	susore
5	**suçon**		susson
3	sucon		*graphie absente*
2	cuson		
1	çuson		
	julon		
	luluon		
	soucon		
	suso		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

21	**suçon**	1	scuchon
9	suson		souçont
6	sucon		succon
3	çuson		suceau
2	cuson		susons
	susson		susont
1	cucon		

Dictée 2

25	**suçon**	1	cusson
11	suson		souçon
4	sucon		souson
1	cuçon		susont
	çuson		susson
	cuson		*graphie illisible*
	çusson		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

24	**suçon**	1	cison
10	suson		cucon
4	suçons		souçon
3	cusson		succon
	susson		suçont
2	cuson		susons
	sucon		*graphie illisible*

Dictée 2

32	**suçon**	1	cuçon
6	susson		cusson
5	sucon		
4	suson		
2	suçons		
1	çucon		

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: La **température** est froide.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

6	tanpératur	1	tanpéreture
	tanpérature		tanpiratus
4	tenpératur		tanpisau
3	**température**		tanprana
	tenpérature		tanpratur
2	tanpiratur		tanprature
	tanpirature		tapératur
1	bonoio		tapérature
	panpéra		tapratrure
	tampératur		tempspératur
	tanbératu		tenparature
	tanbiratu		tenpérate
	tanpératr		tenpireture
	tanpératru		tenpratu
	tanpératu		tenpratur
	tanpératur		tenprature
	tanpérature		graphie absente
	tanperature		

Dictée 2

17	tanpérature	1	tanpirature
6	tenpérature		tantrerature
5	tanpératur		tapa
3	tapérature		temperature
	température		températurre
1	tampérature		tenmpérature
	tamperatures		tenpairature
	tanbirrature		tenpératur
	tanpérapur		tenpratu
	tanpératre		tenpratur
	tanpératu		tinbaratin
	tanpératu		tnopratur
	tanpiratur		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

32	**température**	1	tanpérature
6	tenpérature		tempéra
3	temperature		températurent
2	tenpératur		temps pératur
1	tampératur		tenpératurent
	tampérature		

Dictée 2

33	**température**	1	température
3	temperature		température
2	tanpérature		temppérature
	tenpérature		tem; spenrat
1	tampératur		tempspérature
	tampérature		tenpératurent
	tanperature		tenpsperature

Graphies de 6ième année

Dictée 1

48	**température**	1	temperalure
5	temperature		températur

Dictée 2

45	**température**
6	temperature
1	températur

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le **temps** est mauvais.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

23	tan	1	tamt
5	ten		tane
4	tLns		tanr
3	tant		tap
2	tem		tar
	tents		**temps**
1	nan		temt
	pelure		tene
	ta		tent
	tai		tepmt
	tam		

Dictée 2

17	tan	2	*graphie absente*
6	ten	1	dans
5	tans		temt
	temp		tna
3	tant		*graphie illisible*
	temps		
	tens		
	tent		
2	tamp		

Graphies de 4ième année

Dictée 1

18	**temps**	2	ten
16	temp	1	tems
5	tent		temt
4	tant		tens
2	tan		

Dictée 2

25	**temps**	1	tenps
17	temp		
4	tant		
3	tent		

Graphies de 6ième année

Dictée 1

40	**temps**	1	tant
14	temp		

Dictée 2

37	**temps**
15	temp

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Je me lève **tôt** le matin.

Graphies de 2ième année

Dictée 1

22 to
8 tos
4 teau
tot
3 tau
2 **tôt**
1 bo
taeu
tao

1 taue
taus
taut
taux
teua
tod
ton
tou

Dictée 2

14 teau
9 to
8 **tôt**
4 tau
tos
2 taus
taut
toe
tot

1 taux
teaux
tor
tots
tou
tout

Graphies de 4ième année

Dictée 1

31 **tôt**
8 teau
3 taut
tot
2 tô

1 t'aut
to
top

Dictée 2

38 **tôt**
5 teau
2 taut
tot

1 taux
to
tops

Graphies de 6ième année

Dictée 1

47 **tôt**
3 top
2 taut

2 tot
1 teau

Dictée 2

48 **tôt**
2 top
1 tau
tot

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: Le sapin est toujours **vert**

Graphies de 2ième année

Dictée 1

21 **vert**
5 ver
vère
2 vair
vere
vèrt
vre
graphie absente
1 fara
retre
sont

1 vaur
venr
vent
vèr
veret
vetre
veure
vevre
vrte

Dictée 2

28 **vert**
5 ver
vère
2 verre
vers
1 vent
vèr
vèrre
vèrt

1 vesre
veut
vrte

Graphies de 4ième année

Dictée 1

47 **vert**
3 ver

Dictée 2

47 **vert**
2 verte

1 ver

Graphies de 6ième année

Dictée 1

55 **vert**

Dictée 2

52 **vert**

MOT DICTÉ EN CONTEXTE: On cherche une mitaine **verte**

Graphies de 2ième année

Dictée 1

18 **verte**
8 vert
3 vérte
vrete
2 ver
vét
1 fén
fvate
tite
vaivt
veirte
vente
1 vère
vért
vérte
vete
vétre
vetrte
vint
vrait
vréte
vrt
vrte
vunte

Dictée 2

30 **verte**
9 vert
3 vérte
2 vrte
1 evrt
vent
vért
1 vérte
verts
vesrte
vét
véte
vret

Graphies de 4ième année

Dictée 1

46 **verte**
3 vertte
1 vert

Dictée 2

47 **verte**
2 vert
1 vertte

Graphies de 6ième année

Dictée 1

54 **verte**
1 vertte

Dictée 2

51 **verte**
1 vertte

ANNEXE III

COPIES D'ÉLÈVES

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **ANNIE**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argent	argent
argenté	argenter	argenté
aussi	aussi	aussi
aussitôt	aussi tôt	aussitôt
autre	hautre	autre
autrefois	haute fois	autrefois
beau	beau	beau
beaucoup	beaucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientôt	bientôt
bon	bon	bon
bonhomme	bonhome	bonhomme
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bon soir	bonsoir
camp	camp	camp
campe	camp	campe
chaud	chaud	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	cous	coup
coupé	couper	couper
couvert	couvère	couvert
couverte	couverte	couverte
décembre	décembre	décembre
demoiselle	demoiselle	demoiselle
écurie	écurie	écurie
épicerie	episerie	épicerie
feuille	feuille	fueille
fois	fois	fois
gentil	gentil	gentil
gentille	gentille	gentille
gourmand	gourment	gourmand
gourmande	gourmande	gourmande
heureux	heureux	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **ANNIE (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jambe	jambe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	jour
long	long	long
longtemps	longtemp	longtemp
longue	longue	longue
mademoiselle	mademoiselle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	malheure	malheureux
méchant	méchand	méchand
méchante	méchante	méchante
plein	plain	plein
pleine	plaine	pleine
plomb	plonp	plomb
plombier	plonbier	plombier
pluie	pluie	pluie
porte	porte	porte
portefeuille	porte feuille	porte-feuille
recouvert	recouver	recouvert
recouverte	recouverte	recouverte
sauce	sauce	sauce
saucisse	saucise	saucisse
savant	savent	savant
savante	savente	savante
soir	soire	soir
suce	susse	suce
suçon	suson	suçon
température	température	température
temps	temp	temp
tôt	tôt	tôt
vert	vert	vert
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **CAROLE**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	ajan	argent
argenté	arjanté	argenté
aussi	aussit	aussi
aussitôt	aussitôt	aussitôt
autre	autre	autre
autrefois	autre foi	autrefois
beau	beau	beau
beaucoup	beaucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientôt	bientôt
bon	bon	bon
bonhomme	bonhomme	bonhomme
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	quanp	quand
campe	quanpe	canpe
chaud	chaud	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	cou	cou
coupé	coupé	coupé
couvert	couvère	couvert
couverte	couverte	couverte
décembre	désanbre	désenbre
demoiselle	demoiselle	demoiselle
écurie	écurie	écurie
épicerie	épiseri	épicerie
feuille	feuille	feuille
fois	foi	fois
gentil	jentil	gentil
gentille	jentille	gentille
gourmand	gourment	gourmand
gourmande	goumate	gourmande
heureux	eureu	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **CAROLE (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jambe	jambe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	jour
long	long	long
longtemps	long temps	longtemps
longue	longue	longue
mademoiselle	mamoiselle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	maleureux	malheureux
méchant	méchan	méchant
méchante	méchate	méchante
plein	plen	plein
pleine	plène	pleine
plomb	plon	plomb
plombier	blonbier	plombier
pluie	plui	plui
porte	porte	porte
portefeuille	porte feuille	porte feuille
recouvert	recouvertre	recouvert
recouverte	recouvette	recouverte
sauce	soce	sauce
saucisse	sosice	soucice
savant	saven	savent
savante	savente	savante
soir	soir	soir
suce	susse	suçe
suçon	suson	sucon
température	temps pératur	température
temps	temps	temps
tôt	tôt	tôt
vert	vert	vert
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **CHRISTIAN**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	rasan	rajan
argenté	rasantaé	arjanté
aussi	osi	ausi
aussitôt	ositon	ositau
autre	rouro	aur
autrefois	otoveu	autrefoi
beau	do	beau
beaucoup	bocou	boeucou
bien	déa	bin
bientôt	borurou	binto
bon	bon	bons
bonhomme	donu	beauno
bonjour	bonjour	bonsour
bonsoir	bonrio	bonsan
camp	can	can
campe	canp	can
chaud	sonreau	cho
chaude	jéde	seude
coup	cou	cou
coupé	couté	coupé
couvert	couson	couert
couverte	convert	couert
décembre	banvu	désandre
demoiselle	demaze	demoielle
écurie	écuri	écuri
épicerie	épiri	épiseri
feuille	chell	feuleu
fois	jour	vans
gentil	chanti	janti
gentille	janti	janti
gourmand	dourman	gourman
gourmande	rouman	droman
heureux	eureu	euhreu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **CHRISTIAN (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	monr	eme
jambe	chanr	janbe
jambon	chanbon	janbon
jour	jou	jour
long	lanra	long
longtemps	loncou	lontan
longue	lange	longe
mademoiselle	malanuru	mamoielle
mal	mlan	mall
malheureux	maluru	malleureu
méchant	méchan	méchan
méchante	méchan	mésante
plein	bonrouco	plins
pleine	pane	plin
plomb	tonrou	plons
plombier	ponri	plinbier
pluie	pout	pil
porte	por	port
portefeuille	porte	porteveu
recouvert	recousoure	recouert
recouverte	recouche	recouert
sauce	jeun	sose
saucisse	ranlass	sosise
savant	*graphie illisible*	savant
savante	suveu	savant
soir	rour	seseur
suce	son	suçe
suçon	suson	sucon
température	tanprana	tanpérature
temps	tanr	tans
tôt	ton	tau
vert	sonti	vert
verte	vint	evrt

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE ÉRIC

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argent	argent
argenté	argente	argenté
aussi	aussi	aussi
aussitôt	aussi tôt	aussi-tôt
autre	autre	autre
autrefois	autrefois	autre fois
beau	beau	beau
beaucoup	beaucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientôt	bientôt
bon	bon	bon
bonhomme	bonhomme	bonhomme
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	camp	camp
campe	campe	canpe
chaud	chaud	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	coup	coup
coupé	couper	couper
couvert	couvert	couvert
couverte	courte	couverte
décembre	décember	décembre
demoiselle	demoiselle	demoiselle
écurie	ecuri	écurie
épicerie	l'episserie	épicerie
feuille	feuille	feuille
fois	fois	fois
gentil	gentil	jentil
gentille	gentil	gentil
gourmand	gourment	gourmend
gourmande	gourmende	gourmand
heureux	heureux	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE ÉRIC (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jambe	jembe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	jour
long	long	long
longtemps	longtenp	lomgtemps
longue	longue	longue
mademoiselle	mademoiselle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	malheure	malheureux
méchant	mechant	méchant
méchante	mechate	méchante
plein	pléin	plein
pleine	pleine	pleine
plomb	plonb	plomb
plombier	plonbier	plombier
pluie	pluit	pluie
porte	porte	porte
portefeuille	porte feuille	pourte feuille
recouvert	recouver	recouvert
recouverte	recouverte	recouverte
sauce	sauce	sauce
saucisse	saucisse	saucisse
savant	savent	savant
savante	savente	savante
soir	soir	soir
suce	cusse	suce
suçon	cusson	suçon
température	temperature	température
temps	temp	temp
tôt	tôt	tôt
vert	vert	vert
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE JEAN

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argan	argent
argenté	arganté	argemté
aussi	eausi	ausi
aussitôt	ausitear	ausitau
autre	autre	autre
autrefois	autrevoi	autrefois
beau	beau	beau
beaucoup	beaucou	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	biteau	biteau
bon	bon	bont
bonhomme	bonnome	bonnome
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	quant	can
campe	quanpe	canpe
chaud	cheau	chau
chaude	chode	chaude
coup	cout	coup
coupé	coupé	coupé
couvert	cover	couver
couverte	couvert	couverte
décembre	décanbre	désenbre
demoiselle	demoiselle	demoisel
écurie	equurie	écurie
épicerie	ipiseri	épiseri
feuille	feille	feille
fois	foi	foi
gentil	jentie	jenti
gentille	jentille	jantille
gourmand	gourman	gourment
gourmande	gourmant	gourmante
heureux	eureu	eureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **JEAN (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jenbe	jambe
jambon	janbon	jambon
jour	jour	jour
long	lon	long
longtemps	lonten	lontent
longue	longne	longe
mademoiselle	man moisel	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	maleureu	maleureu
méchant	méchant	méchan
méchante	méchant	méchate
plein	plien	plei
pleine	plenne	pleine
plomb	plon	plon
plombier	plonbier	plonbie
pluie	pluis	plui
porte	porte	porte
portefeuille	paurteveille	portefeille
recouvert	recouver	recouver
recouverte	recouvertte	recouverte
sauce	seautu	souse
saucisse	sosise	sosise
savant	saven	savent
savante	saval	savante
soir	soir	soir
suce	cuse	suce
suçon	suson	suson
température	tenpératur	tampérature
temps	tens	tent
tôt	teau	teau
vert	vert	vert
verte	vertte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **JULIE B.**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argen	argans
argenté	agent	arganté
aussi	osi	our
aussitôt	osite	ausitos
autre	otre	otre
autrefois	otrefa	autrefoi
beau	b	bau
beaucoup	bocoue	beaucoup
bien	bien	bins
bientôt	bento	binto
bon	*graphie illisible*	bon
bonhomme	bonome	bohome
bonjour	bonjor	bonjour
bonsoir	*graphie illisible*	bonsoir
camp	ken	cans
campe	cenpe	canp
chaud	cho	chos
chaude	hode	chod
coup	cou	coup
coupé	coup	coup
couvert	convre	couver
couverte	kouvre	couvert
décembre	dsendre	décendre
demoiselle	demoisesle	demoiselle
écurie	etkuri	écurie
épicerie	épisri	épiseris
feuille	fellie	feuy
fois	fatroy	fois
gentil	gentiti	genti
gentille	grantille	gentitlle
gourmand	gromen	vourman
gourmande	groumente	goumant
heureux	eurreu	eureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE JULIE B. (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	home	homme
jambe	genbe	jambe
jambon	gbons	jambon
jour	jour	jour
long	lion	*graphie illisible*
longtemps	longe	lonton
longue	longue	longue
mademoiselle	mamoisile	manemoiselle
mal	mall	mal
malheureux	maleren	malereue
méchant	méchen	méchan
méchante	chen	mécan
plein	pilin	plins
pleine	*graphie illisible*	plèlene
plomb	plon	plon
plombier	plibes	plonié
pluie	pli	pluis
porte	prot	porte
portefeuille	protefelle	prtefeille
recouvert	recou	recoupvers
recouverte	recon	recouvert
sauce	soce	sauce
saucisse	socise	souri
savant	saen	sanvan
savante	savente	saval
soir	soire	coir
suce	suse	cus
suçon	surson	cuson
température	tenprature	tanpératu
temps	tene	tans
tôt	to	tos
vert	vre	vert
verte	vrete	verts

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE JULIE H.

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argen	argent
argenté	argenté	argenté
aussi	aussie	aussi
aussitôt	ausiteau	aussitôt
autre	autre	autre
autrefois	autrefois	autrefois
beau	beau	beau
beaucoup	beaucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientôt	bientôt
bon	bon	bon
bonhomme	bonomme	bohomme
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	can	camp
campe	canpe	canpe
chaud	chaup	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	coup	coue
coupé	couper	coupée
couvert	couver	couvert
couverte	couvertte	couvertte
décembre	désembre	décembre
demoiselle	demoisel	demoiselle
écurie	écurie	écurie
épicerie	épiserie	épicerie
feuille	fe	feuille
fois	fois	fois
gentil	gentie	jendie
gentille	gentil	gentil
gourmand	goumen	gourement
gourmande	goumente	gouremante
heureux	heureux	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE JULIE H. (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jenbe	jambe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	jour
long	lon	long
longtemps	lontem	longtemps
longue	longue	longue
mademoiselle	mademoiselle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	malleureux	malheureux
méchant	méchen	mechant
méchante	méchante	mechante
plein	plain	plin
pleine	pleine	pleine
plomb	plon	plom
plombier	plonbier	blombier
pluie	pleuie	pluis
porte	portte	porte
portefeuille	portefeuille	portefeuille
recouvert	recouver	recouvert
recouverte	recouvette	recouvertte
sauce	sose	sauce
saucisse	sosise	saucice
savant	saven	savant
savante	savente	savante
soir	soir	soir
suce	suse	suce
suçon	suson	suson
température	tenpérature	temppérature
temps	ten	temp
tôt	teau	teau
vert	vert	vert
verte	vertte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **MARTINE**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argent	argent
argenté	argenté	argenté
aussi	ousi	aussi
aussitôt	ausito	ausitô
autre	autre	autre
autrefois	hautrefois	autrefois
beau	beau	beau
beaucoup	besucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientо	bientô
bon	bon	bon
bonhomme	bomnome	bomnome
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	quan	camp
campe	campe	camp
chaud	chaud	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	cou	coup
coupé	couper	couper
couvert	courvert	couverd
couverte	couverte	couverte
décembre	décembre	décembre
demoiselle	demoiselle	demoiselle
écurie	écuri	écuri
épicerie	épicéri	épiseri
feuille	feuille	feuille
fois	foi	fois
gentil	gentil	janti
gentille	gentille	jantille
gourmand	gourment	gourmand
gourmande	gourmente	gourmande
heureux	heureu	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **MARTINE** (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jambe	jambe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	jour
long	lon	long
longtemps	lonten	longtems
longue	lon	long
mademoiselle	mamoiselle	maimoiselle
mal	mal	mal
malheureux	malleureu	malheureux
méchant	méchent	méchant
méchante	mechante	méchante
plein	plain	plein
pleine	plaine	pleine
plomb	bion	plong
plombier	bionbier	plonbier
pluie	plui	pluis
porte	porte	porte
portefeuille	porte feuille	portefeuille
recouvert	recouvert	recouvert
recouverte	recouvette	recouverte
sauce	sause	sauce
saucisse	sausise	sausice
savant	saven	savant
savante	savente	savante
soir	soir	soir
suce	suce	suce
suçon	sucon	suson
température	temperature	temperature
temps	tems	temps
tôt	tôt	tôt
vert	ver	vert
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE MATHIEU

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	a	argant
argenté	a	arganter
aussi	osi	osi
aussitôt	osito	eausito
autre	otre	otre
autrefois	otre	eautrevra
beau	po	beau
beaucoup	*graphie absente*	beaucou
bien	bin	di
bientôt	binto	diento
bon	bonreba	don
bonhomme	pa	baunome
bonjour	*graphie absente*	bong
bonsoir	panso	bonso
camp	*graphie absente*	tan
campe	*graphie absente*	canpe
chaud	fo	cho
chaude	fchede	chode
coup	*graphie absente*	cou
coupé	coup	coupé
couvert	*graphie absente*	couves
couverte	couveste	couvarte
décembre	écante	dé
demoiselle	bem	demoiselle
écurie	et	écuori
épicerie	épiri	épissri
feuille	fe	feu
fois	fa	vra
gentil	*graphie absente*	gantil
gentille	*graphie absente*	gantige
gourmand	*graphie absente*	bouman
gourmande	coumante	dcoumande
heureux	*graphie absente*	eureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **MATHIEU (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	*graphie absente*	o
jambe	*graphie absente*	geube
jambon	*graphie absente*	ganbon
jour	chu	goure
long	lan	lon
longtemps	lantan	lontan
longue	lon	long
mademoiselle	mamou	mademoiselle
mal	male	mal
malheureux	malere	maleureu
méchant	méchan	méchan
méchante	etchante	échante
plein	plan	plane
pleine	plane	plane
plomb	plon	*graphie illisible*
plombier	*graphie absente*	plopiers
pluie	plupi	pui
porte	porte	pote
portefeuille	portef	potefege
recouvert	recouvesre	recouvere
recouverte	re	recouveste
sauce	ch	sose
saucisse	sosise	cosise
savant	calvan	cavante
savante	calante	savantte
soir	pe	so
suce	suse	suse
suçon	suson	suson
température	tanbiratu	tanpérature
temps	tan	tan
tôt	to	teau
vert	*graphie absente*	vesre
verte	fvate	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE ROBIN

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argent	argent
argenté	argenté	argenté
aussi	auci	aussi
aussitôt	aucitot	aucitôt
autre	autre	autre
autrefois	autrefoi	autrefoi
beau	beau	beau
beaucoup	baucoup	baucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientôt	bientôt
bon	bon	bont
bonhomme	bonnhome	bonhomme
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonçoir	bonsoir
camp	camp	camps
campe	cempe	campe
chaud	chaut	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	coût	coup
coupé	coupé	coupé
couvert	couvert	couvert
couverte	couverte	couverte
décembre	decembre	décembre
demoiselle	demoiselle	demoiselle
écurie	écurie	écurit
épicerie	epicerie	épicerit
feuille	feuille	feuille
fois	foit	foi
gentil	genti	gentil
gentille	gentille	jentille
gourmand	gourment	goumend
gourmande	gourmente	gourmende
heureux	heureux	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **ROBIN (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jambe	jambe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	jour
long	long	long
longtemps	lonten	lontemp
longue	longue	longue
mademoiselle	mademoiselle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	malheureux	malheureux
méchant	mechant	mechant
méchante	mechante	méchante
plein	plein	plein
pleine	pleinne	pleinne
plomb	plomp	plomb
plombier	plombier	plombier
pluie	pluie	pluie
porte	porte	porte
portefeuille	portefeuille	portefeuille
recouvert	recouver	recouvert
recouverte	recouverte	recouverte
sauce	sauce	sauce
saucisse	sausice	saucisse
savant	savent	savent
savante	savente	savente
soir	soir	soir
suce	suce	suce
suçon	suson	suçon
température	température	température
temps	temp	temps
tôt	tôt	tôt
vert	vert	vert
verte	verte	vertte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **STÉPHANE**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argens	argent
argenté	argenter	argenté
aussi	aussi	aussi
aussitôt	ausitôt	haucitau
autre	autre	autre
autrefois	autrefois	hautrefois
beau	beaux	beau
beaucoup	*graphie illisible*	baeucoup
bien	bien	blein
bientôt	bientôt	bientôt
bon	bon	bon
bonhomme	bonhome	bonhome
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	camp	camp
campe	canpe	canpe
chaud	chaud	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	cou	cou
coupé	couper	couper
couvert	couver	couvert
couverte	couverte	couverte
décembre	décembre	décembre
demoiselle	demoiselle	demoiselle
écurie	écuri	écurie
épicerie	ébiceri	ébiceri
feuille	feuille	feuille
fois	foi	fois
gentil	jenti	j'enti
gentille	jentil	gentille
gourmand	courment	gourmand
gourmande	courmente	gourmante
heureux	heureux	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **STÉPHANE (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	chambre	jambe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	jours
long	long	long
longtemps	lonten	longtemp
longue	longe	longue
mademoiselle	madmoiselle	madmoiselle
mal	mal	mal
malheureux	maleureux	malheureux
méchant	méchant	méchant
méchante	méchente	méchante
plein	plein	plein
pleine	plaine	pleine
plomb	plon	plon
plombier	plonblier	plonbier
pluie	plui	pluie
porte	porte	porte
portefeuille	portefeuir	portefeuille
recouvert	recouver	recouvert
recouverte	recouverte	recouverte
sauce	sauce	sauce
saucisse	saucise	saucisse
savant	savent	savant
savante	savente	savante
soir	soir	soir
suce	cuse	suce
suçon	cuson	sucon
température	température	température
temps	temp	temp
tôt	taut	tau
vert	vert	vert
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **SYLVAIN**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argan	argant
argenté	arjantè	argente
aussi	osi	osi
aussitôt	osito	osito
autre	otre	ort
autrefois	otrefa	otrefoi
beau	*graphie illisible*	beau
beaucoup	pocou	pocou
bien	bè	bin
bientôt	bcito	binto
bon	bon	bon
bonhomme	bonome	ponome
bonjour	bongr	bonguor
bonsoir	ponsour	beusoir
camp	can	can
campe	caup	canp
chaud	cho	cho
chaude	chod	chod
coup	cou	cou
coupé	coupè	coupé
couvert	couvr	couver
couverte	couvr	couvert
décembre	dèsr	désanbr
demoiselle	demasi	demoiselle
écurie	ècguri	écuri
épicerie	èbisri	épiseri
feuille	fenlie	foi
fois	foia	fois
gentil	ganti	ganti
gentille	jant	ganti
gourmand	gourman	gourman
gourmande	caupr	cormand
heureux	eureu	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE **SYLVAIN (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	ome	om
jambe	jan	gaube
jambon	janbou	ganpon
jour	jrou	gor
long	lor	lon
longtemps	lontan	lontan
longue	louc	loug
mademoiselle	*graphie illisible*	mamoiselle
mal	mal	mal
malheureux	malereu	malheureux
méchant	méchan	méchan
méchante	meche	méchat
plein	plin	plin
pleine	plén	plon
plomb	plon	plon
plombier	plonboié	bloubié
pluie	cluoi	pliu
porte	prt	port
portefeuille	portef	prtefei
recouvert	recouvr	recouvert
recouverte	recouvr	recouvert
sauce	sose	sose
saucisse	sosise	sosis
savant	savan	savan
savante	savai	savaut
soir	sroi	sour
suce	suse	suse
suçon	suson	suçon
température	tanpératr	tanpérature
temps	tan	tan
tôt	tau	teau
vert	vre	ver
verte	vrt	vert

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2102

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argan	arjan
argenté	argenté	argenter
aussi	ousis	ousi
aussitôt	eausito	ositeau
autre	eautre	otre
autrefois	eautrefoi	otrefio
beau	beau	beau
beaucoup	peaucou	beaucou
bien	bni	bien
bientôt	binteau	biento
bon	bon	bon
bonhomme	bonom	bonome
bonjour	bongr	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsior
camp	cans	cen
campe	canp	ganp
chaud	geau	cho
chaude	jod	chode
coup	cou	cou
coupé	coupé	coupé
couvert	couvair	couvèr
couverte	couvairte	couverts
décembre	désende	désenb
demoiselle	demoisail	demoisèl
écurie	écuri	écuri
épicerie	épisri	épiari
feuille	feil	feuile
fois	fois	fio
gentil	gtil	genti
gentille	gantitlle	gentille
gourmand	gouman	gourmen
gourmande	courmand	gourmend
heureux	eureu	eureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2102 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	ganm	ganbe
jambon	ganbon	ganbon
jour	goure	jour
long	lan	lon
longtemps	lonten	lonten
longue	long	longe
mademoiselle	mamoizail	mamosèl
mai	mai	mai
malheureux	maleureu	maleureu
méchant	méchan	méchan
méchante	megent	méchent
plein	plin	plin
pleine	plains	plène
plomb	plon	plon
plombier	blonblié	plonbier
pluie	puilli	puli
porte	port	porte
portefeuille	*graphie illisible*	portefeil
recouvert	recauvaire	recouver
recouverte	recouvair	recouvèrte
sauce	soses	sos
saucisse	sousis	sousise
savant	saven	savend
savante	savante	savent
soir	soir	soir
suce	sus	suse
suçon	suson	suson
température	tenpratur	tenpratur
temps	tans	ten
tôt	teau	teau
vert	vair	vère
verte	vrait	vert

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2105

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argen	argan
argenté	argenté	argenté
aussi	osie	aussi
aussitôt	ausito	ausito
autre	autre	aute
autrefois	autrefois	autrefoi
beau	beau	beau
beaucoup	beaucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientos	biento
bon	bon	bon
bonhomme	bonome	bonohomme
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsour	bonsoir
camp	can	can
campe	canpe	canpe
chaud	chau	chau
chaude	chaude	chaude
coup	cou	cou
coupé	coupé	couper
couvert	couver	couver
couverte	couterte	couvertte
décembre	desenbre	décembre
demoiselle	demoisèle	demoiselle
écurie	écuri	écuri
épicerie	épiseri	épiserie
feuille	feuille	feuille
fois	fois	foi
gentil	gentil	gentil
gentille	gentille	gentille
gourmand	gourman	gourment
gourmande	courmante	gourmante
heureux	eureu	eureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2105 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jenbre	jambe
jambon	janbon	jambon
jour	jeur	jour
long	long	long
longtemps	lontan	lontan
longue	longe	longue
mademoiselle	mademoiselle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	maleureu	maleureu
méchant	méchan	méchan
méchante	méchante	méchante
plein	plin	plin
pleine	plaine	blaine
plomb	plon	blon
plombier	plonbier	plonbier
pluie	plui	pluie
porte	porte	porte
portefeuille	portefeuille	portefeille
recouvert	recver	recouver
recouverte	recouvèrte	recouverte
sauce	sose	sose
saucisse	sosise	sosise
savant	savent	saven
savante	savante	savante
soir	soure	soir
suce	susse	suse
suçon	suson	suçon
température	tenpérature	tenpérature
temps	ten	tan
tôt	tos	to
vert	vert	vert
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2107

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	arai	arce
argenté	arta	aronte
aussi	poupou	auci
aussitôt	ocito	aucitau
autre	ote	autre
autrefois	otreoi	autrecoi
beau	bo	porde
beaucoup	bo	docouca
bien	bi	dion
bientôt	bebo	conou
bon	bon	bou
bonhomme	bonome	donne
bonjour	doncon	danroure
bonsoir	poule	dancar
camp	velure	can
campe	*graphie absente*	quande
chaud	dondon	chau
chaude	chode	chaude
coup	cou	cou
coupé	quoupé	*graphie illisible*
couvert	*graphie absente*	couver
couverte	ouve	couverte
décembre	bésa	décembre
demoiselle	de	demoivele
écurie	écuri	écurir
épicerie	ébili	ibicri
feuille	*graphie absente*	vonvet
fois	cio	van
gentil	chan	janti
gentille	tata	gentille
gourmand	*graphie absente*	coumanr
gourmande	bubale	coumante
heureux	uluto	aureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2107 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	omme	homme
jambe	chanbe	jande
jambon	*graphie absente*	jaadon
jour	tafio	roure
long	lon	lon
longtemps	london	lontan
longue	lonque	lonque
mademoiselle	etelaon	maman
mal	lela	me
malheureux	malon	malon
méchant	lécha	méchan
méchante	lécale	méchante
plein	lonlon	clou
pleine	cioto	leure
plomb	londe	clon
plombier	pote	*graphie illisible*
pluie	luci	clude
porte	porte	porte
portefeuille	portefeu	portevene
recouvert	rebouve	recouver
recouverte	re	requouver
sauce	co	coucou
saucisse	sosise	coucice
savant	sava	cavan
savante	tafi	cavaen
soir	soi	luni
suce	du	cuce
suçon	suson	luluon
température	bonolo	tinbaratin
temps	pelure	tan
tôt	to	to
vert	ver	ver
verte	ver	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2115

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argan	argan
argenté	arganté	arçantée
aussi	osi	ausi
aussitôt	osito	ausiteau
autre	otre	aute
autrefois	autrefoi	autrefio
beau	bo	beaux
beaucoup	bocous	baucou
bien	bien	bein
bientôt	beinto	beinteau
bon	bon	bon
bonhomme	bonome	bonome
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	can	quand
campe	campe	campe
chaud	chau	chau
chaude	chode	chaude
coup	cou	cou
coupé	coupé	coupé
couvert	couver	couver
couverte	couveirte	couverte
décembre	désenb	décambre
demoiselle	demoisel	demoisele
écurie	équri	écuri
épicerie	épiseri	épiseri
feuille	feuille	feuille
fois	foi	foi
gentil	gantit	gentil
gentille	jantille	gentille
gourmand	gourman	gormen
gourmande	gourmardre	gourmarde
heureux	eureu	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2115 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	ome	homme
jambe	ganbe	jambe
jambon	gambon	gambon
jour	jour	jour
long	lon	long
longtemps	loten	longtan
longue	longe	long
mademoiselle	marmoisele	mademoisel
mal	mal	male
malheureux	maleureu	maleureux
méchant	méchen	méchan
méchante	méchante	méchante
plein	plin	plein
pleine	plaine	bleine
plomb	plon	plon
plombier	plonbié	plonbier
pluie	pluis	pluie
porte	porte	porte
portefeuille	portefeuille	portefeuille
recouvert	recouvert	recouver
recouverte	recouvèrte	recouverte
sauce	sose	seauce
saucisse	susise	susise
savant	savantre	savan
savante	savante	savante
soir	soir	soire
suce	suse	suse
suçon	suson	suson
température	tenparature	tenpérature
temps	ten	tan
tôt	to	teau
vert	ver	verre
verte	veirte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2116

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argen	argent
argenté	arganter	arganter
aussi	auci	aussi
aussitôt	osito	ausito
autre	autre	autre
autrefois	autrefoie	autrefoi
beau	beau	beau
beaucoup	beau-coup	beau-coup
bien	bien	bien
bientôt	binto	bientau
bon	bon	bon
bonhomme	bonome	bonome
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	boncoire	bonsoir
camp	quand	qant
campe	canp	canpe
chaud	chau	chaut
chaude	chaude	chaude
coup	cout	coup
coupé	coupé	coupé
couvert	couver	couvert
couverte	couvèrte	couverte
décembre	désande	décanbre
demoiselle	demoisel	demoisel
écurie	ecuri	écuri
épicerie	épicri	épisri
feuille	feuille	feuille
fois	foie	foit
gentil	janti	genti
gentille	jantille	gantille
gourmand	gourman	gourment
gourmande	gourmaide	gourmande
heureux	heureux	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2116 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	ganbe	janbe
jambon	janbon	janbon
jour	jour	jour
long	long	lont
longtemps	lontan	lontant
longue	longe	longe
mademoiselle	manmoisal	manmoicel
mal	mal	mal
malheureux	maleureu	maleureu
méchant	méchan	méchan
méchante	méchante	méchante
plein	plin	plient
pleine	plaine	pleine
plomb	plon	plont
plombier	plonbié	plonbier
pluie	plui	pluis
porte	porte	porte
portefeuille	portefeuille	porte-feuille
recouvert	recouvère	recouvert
recouverte	recouvèrte	recouverte
sauce	sosse	sose
saucisse	sosise	sousise
savant	savan	savant
savante	savante	savante
soir	soire	soire
suce	sus	suse
suçon	suson	suson
température	tenpérature	tanpérature
temps	tent	tent
tôt	tot	teau
vert	vert	vert
verte	vrete	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2121

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argan	argens
argenté	arganté	argenté
aussi	ausi	ausis
aussitôt	ausitot	ausitos
autre	autre	autres
autrefois	autrevoi	autrefois
beau	beau	beau
beaucoup	baucouq	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientos	bientos
bon	bon	bons
bonhomme	bananme	bonhome
bonjour	bon-jour	bonjour
bonsoir	bon-soir	bonsoir
camp	can	cens
canpe	canpe	cenpe
chaud	cheaud	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	cou	coue
coupé	couper	couper
couvert	couver	couver
couverte	couverte	couverte
décembre	dersanb	décenbe
demoiselle	demoisail	demoiselle
écurie	écuri	écuri
épicerie	épiseri	épiseri
feuille	feulle	feuille
fois	frois	fois
gentil	jantit	gentie
gentille	jantille	gentille
gourmand	gourmans	gourmen
gourmande	gourmande	gourmende
heureux	eureu	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2121 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	janbe	jambe
jambon	janbon	jambon
jour	jour	jour
long	long	long
longtemps	lontan	lonten
longue	longne	longue
mademoiselle	madmoiselle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	maleureu	maleureu
méchant	méchan	méchen
méchante	méchante	méchante
plein	plins	plins
pleine	plain	plins
plomb	plon	plons
plombier	plonbier	plonbié
pluie	pluis	pluis
porte	porte	porte
portefeuille	portefeille	portefeiulle
recouvert	recouver	recouver
recouverte	recouverte	recouverte
sauce	sose	soce
saucisse	sosise	sosice
savant	savans	saven
savante	savante	savente
soir	soir	soir
suce	suse	cuse
suçon	suson	suson
température	tanpératur	tenpérature
temps	tans	tens
tôt	tos	taut
vert	vert	vert
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2124

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	arjen	argent
argenté	arjentée	argenté
aussi	aussi	aussi
aussitôt	aussitos	aussitôt
autre	autre	autre
autrefois	autrefoi	autre-foi
beau	beau	beau
beaucoup	beaucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientо	bientôt
bon	bon	bon
bonhomme	bonomme	bonnhome
bonjour	bon-jour	bonjour
bonsoir	bon-soir	bonsoir
camp	quand	kant
campe	camp	campe
chaud	chau	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	cou	cou
coupé	coupée	coupée
couvert	couvert	couver
couverte	couverte	couverte
décembre	décembre	décembre
demoiselle	demoisèle	demoixelle
écurie	écurie	écurie
épicerie	épicerie	épicerie
feuille	feuille	feuille
fois	fois	foi
gentil	jentit	gentit
gentille	jentille	gentille
gourmand	gourment	gourmen
gourmande	gourmente	gourmande
heureux	eureux	heureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2124 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jambe	jambe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	jour
long	lon	long
longtemps	lontemp	lontemp
longue	longe	longe
mademoiselle	mademoisèle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	maleureu	malleureu
méchant	méchans	méchand
méchante	méchente	méchante
plein	plin	plein
pleine	plenne	pleine
plomb	plon	plon
plombier	plombier	plombier
pluie	pluie	pluie
porte	porte	porte
portefeuille	portefeuille	porte-feuille
recouvert	recouver	recouver
recouverte	recouverte	recouverte
sauce	sause	sause
saucisse	susise	saussise
savant	saven	savent
savante	savente	savente
soir	soir	soir
suce	susse	susse
suçon	suson	suson
température	température	température
temps	tans	tan
tôt	to	tôt
vert	vert	vert
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2126

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	aran	argan
argenté	arjaut	argentér
aussi	osi	ousi
aussitôt	osito	ositeaue
autre	otre	otre
autrefois	otrefoi	otrefio
beau	bo	beaux
beaucoup	boucou	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bito	bienteau
bon	bon	bon
bonhomme	bonome	bonome
bonjour	bongour	bongoure
bonsoir	bonsoir	monsouar
camp	can	cent
campe	cenp	canp
chaud	cho	cho
chaude	chode	cho
coup	cou	cou
coupé	coupé	coupé
couvert	couver	couvèr
couverte	couvent	couvète
décembre	désaabre	décenbre
demoiselle	demoizi	demoisèl
écurie	*graphie illisible*	écuri
épicerie	épisri	épiseri
feuille	feulleu	feuille
fois	foi	fai
gentil	ganti	gentit
gentille	ganti	gatille
gourmand	quourman	gourman
gourmande	gouromt	gourmant
heureux	oureu	oureue

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2126 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	om	ome
jambe	ganbr	jembe
jambon	ganbon	ganbon
jour	gour	jour
long	lon	lon
longtemps	lontan	lonten
longue	londe	blonde
mademoiselle	mademoisl	mademiozéle
mal	mal	mal
malheureux	maleureu	maleureu
méchant	méchan	méchan
méchante	méchant	méchant
plein	plin	plin
pleine	plèn	pliène
plomb	plon	plon
plombier	plonbiè	plonbier
pluie	pleui	pleuie
porte	porte	portet
portefeuille	portefelleug	portefeuille
recouvert	rcouvour	recouvèr
recouverte	recouvet	recouvèrte
sauce	sos	sose
saucisse	sosise	sousise
savant	savant	savan
savante	savant	savante
soir	sour	soir
suce	suse	suse
suçon	suson	suson
température	tanpératur	tenpérature
temps	tan	ten
tôt	to	teau
vert	vert	vèrt
verte	verte	vèrte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2202

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argan	aran
argenté	aganté	arantè
aussi	ousi	ausi
aussitôt	osipo	ausito
autre	ore	autre
autrefois	orefou	autrefoi
beau	beau	bos
beaucoup	bonmou	*graphie illisible*
bien	biin	biin
bientôt	piau	bitau
bon	bou	bon
bonhomme	bopome	bonbon
bonjour	bogoure	boyeau
bonsoir	boncare	bonsue
camp	kas	kau
campe	cape	kanpe
chaud	*graphie illisible*	sau
chaude	chode	faude
coup	touc	pons
coupé	conpé	napè
couvert	conr	courère
couverte	bouré	courètte
décembre	décanre	trebrebre
demoiselle	demoi	*graphie illisible*
écurie	équri	èquuris
épicerie	èpici	étiri
feuille	folle	fele
fois	fan	foi
gentil	ganti	ganti
gentille	jeanticé	antile
gourmand	bourman	gorman
gourmande	comate	*graphie illisible*
heureux	oureu	oureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES DE ANNIE (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jeanme	jambre
jambon	jeanbon	ganbon
jour	goure	gour
long	lon	lon
longtemps	lontan	lontan
longue	longne	lon
mademoiselle	mamonli	masile
mal	lanle	mal
malheureux	malerou	malereu
méchant	mècha	méhan
méchante	mécate	mèrati
plein	pins	pin
pleine	plene	pène
plomb	pons	pon
plombier	poupié	pobié
pluie	pui	pie
porte	porte	porte
portefeuille	popore	potefe
recouvert	reuse	relansete
recouverte	recovè	recourète
sauce	soce	soce
saucisse	cosicu	ouise
savant	cava	sa
savante	cavre	safate
soir	care	soie
suce	cuce	suce
suçon	cucon	suson
température	tanpèrature	tanpèratu
temps	tan	tan
tôt	tod	to
vert	vert	vert
verte	vert	vert

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2207

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	arjan	arjan
argenté	arge	arganter
aussi	oci	eausi
aussitôt	ocito	eausito
autre	otre	eautre
autrefois	otrefia	eautrefoit
beau	beau	beaut
beaucoup	bocou	beaucou
bien	bain	bein
bientôt	bainto	beinteau
bon	bon	bont
bonhomme	pohonem	beaunome
bonjour	bonjour	bonjou
bonsoir	boncoir	bonsoir
camp	qan	kant
campe	canp	ganpe
chaud	cho	cheaut
chaude	chode	cheaude
coup	cout	cou
coupé	cou	couper
couvert	couver	gouver
couverte	couvert	couvert
décembre	dercan	decembre
demoiselle	demoici	demoisell
écurie	écuri	écuri
épicerie	ébicri	épisri
feuille	feil	feille
fois	foit	foit
gentil	janti	janti
gentille	gantie	jantille
gourmand	courman	gourmen
gourmande	courmante	gourmante
heureux	eureu	eureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2207 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	ome	homme
jambe	janm	jambes
jambon	janbon	janbon
jour	jour	jour
long	lon	lont
longtemps	lontan	lonten
longue	lonque	longue
mademoiselle	mamoill	mailmoiselle
mal	mal	mal
malheureux	maleureu	maleureu
méchant	méchan	méchan
méchante	méchant	méchant
plein	plain	plin
pleine	plaine	plaine
plomb	plon	plont
plombier	plonbié	plonboi
pluie	pui	plut
porte	port	porte
portefeuille	portefeli	portefeille
recouvert	recouver	recouver
recouverte	recouvert	regouverte
sauce	sose	seause
saucisse	coci	seausise
savant	savanbre	savan
savante	savant	savante
soir	soir	soir
suce	cus	suse
suçon	suson	suson
température	tanpiratur	tanpérature
temps	tan	tant
tôt	teua	teau
vert	ver	vert
verte	vert	vert

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2209

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argen	archen
argenté	anrgent	archanté
aussi	ausi	ousi
aussitôt	ausitau	ausitou
autre	autre	outre
autrefois	autrefroy	outrefroy
beau	idou	beau
beaucoup	boucou	beaucoup
bien	dién	bien
bientôt	dintou	bientou
bon	bon	bon
bonhomme	bouheme	beau-bone
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsor	bon-soir
camp	can	can
campe	cen	canpe
chaud	blo	chous
chaude	cho	faude
coup	cou	cou
coupé	coupé	coupé
couvert	couver	couver
couverte	couvesrte	couverte
décembre	dévte	décembre
demoiselle	demiosel	deboisell
écurie	écuri	écuris
épicerie	étrie	épisri
feuille	felle	feulle
fois	froy	fog
gentil	jintir	gentil
gentille	tentille	geutil
gourmand	bourman	gourman
gourmande	corte	gourmante
heureux	enré	eureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES **2209 (suite)**

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	aume	homme
jambe	jenvre	gambe
jambon	jinbon	genbon
jour	jour	aur
long	lon	long
longtemps	lonten	louton
longue	longne	long
mademoiselle	maionselle	malboisere
mal	mal	mal
malheureux	malmuré	maleureu
méchant	mésche	méchan
méchante	méchéte	méchente
plein	léi	pelin
pleine	laine	plieune
plomb	peén	pelon
plombier	plenpié	plontié
pluie	lni	pliu
porte	pourte	pourte
portefeuille	portevelle	portefelle
recouvert	recouver	recouver
recouverte	recouvra	recouverte
sauce	souse	souse
saucisse	sosuse	sousise
savant	saven	saven
savante	savent	savante
soir	suor	soir
suce	suse	suse
suçon	sucha	suson
température	tenpératur	tanpérature
temps	ten	tan
tôt	tao	tou
vert	venr	ver
verte	verte	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2216

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	agran	aregan
argenté	aganté	aranté
aussi	osi	osi
aussitôt	osito	ositau
autre	otre	autre
autrefois	otrefoi	autre-foi
beau	bo	beau
beaucoup	bocou	bouquou
bien	bin	bien
bientôt	peito	bien-tau
bon	bon	bon
bonhomme	bonome	bononme
bonjour	bongoure	bonjour
bonsoir	bansoir	bon-soir
camp	can	cans
campe	canp	canp
chaud	cheau	chau
chaude	chode	chode
coup	cou	cou
coupé	coupé	coupé
couvert	couver	couvère
couverte	couvèrte	couverte
décembre	désanbie	décembre
demoiselle	demoisl	demoisè
écurie	écuri	écuri
épicerie	épisri	ipisri
feuille	feuye	feuille
fois	foi	foi
gentil	janti	ganti
gentille	jantigne	jentille
gourmand	guouman	couveman
gourmande	courmant	courmante
heureux	eureu	heureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2216 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	ome	homme
jambe	janb	jambes
jambon	janbon	ganbon
jour	joure	roure
long	lon	long
longtemps	lontan	lontan
longue	longue	longne
mademoiselle	mamloisl	mamoisaile
mal	mal	mal
malheureux	malereu	maleureu
méchant	méchan	méchan
méchante	méchant	méchant
plein	plei	plan
pleine	plène	blaine
plomb	plon	plon
plombier	plonbié	plonbié
pluie	plui	plui
porte	port	porte
portefeuille	patrefleu	porte-feuille
recouvert	recouvr	recouvere
recouverte	recouvète	requouvèrte
sauce	sose	sause
saucisse	sosise	sousise
savant	savan	savan
savante	savante	savante
soir	soie	soir
suce	suse	suse
suçon	suson	suson
température	tanpératur	tanpérature
temps	tan	dans
tôt	teau	teau
vert	vère	vèr
verte	vère	verte

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2218

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argan	arjan
argenté	arganter	arjantée
aussi	ausi	aussi
aussitôt	ausito	ausito
autre	autre	autre
autrefois	autrefoi	autrefoi
beau	beau	beau
beaucoup	beaucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientau	biento
bon	bon	bon
bonhomme	bonome	bonhomme
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	can	can
campe	canpe	campe
chaud	chaut	chau
chaude	chode	chaude
coup	cou	cou
coupé	couper	coupée
couvert	couver	couver
couverte	couvert	couvert
décembre	désanbe	désembre
demoiselle	demoisel	demoisel
écurie	écuri	équri
épicerie	épisri	épisri
feuille	feuille	feuille
fois	foi	foi
gentil	ganti	gentil
gentille	gantille	getille
gourmand	gourman	gourman
gourmande	courmante	courmente
heureux	eureu	eureux

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 2218 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	ganbe	jambe
jambon	ganbon	jambon
jour	jour	jour
long	lon	lons
longtemps	loutan	loutens
longue	longe	longne
mademoiselle	manmoisel	manmoiselle
mal	mal	mal
malheureux	maleureu	maleureux
méchant	méchan	méchan
méchante	méchante	méchante
plein	plin	blin
pleine	pienne	piène
plomb	plon	plon
plombier	plonbier	plonbier
pluie	plui	blui
porte	porte	porte
portefeuille	portefeuille	bortefeuille
recouvert	reconver	recouver
recouverte	recouverte	recouvert
sauce	sause	sose
saucisse	sausise	sousise
savant	savan	saven
savante	savante	savante
soir	soir	soir
suce	suse	suse
suçon	suson	suson
température	tanpirature	tanpirature
temps	tan	ten
tôt	to	to
vert	vert	vert
verte	vert	vert

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 4206

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
argent	argent	argent
argenté	argenter	argenté
aussi	aussi	aussi
aussitôt	aussiteau	aussitôt
autre	autre	autre
autrefois	autrefois	autrefois
beau	beau	beau
beaucoup	beaucoup	beaucoup
bien	bien	bien
bientôt	bientôt	bientôt
bon	bon	bon
bonhomme	bonomme	bonnon
bonjour	bonjour	bonjour
bonsoir	bonsoir	bonsoir
camp	canp	camps
campe	canpe	campe
chaud	chaud	chaud
chaude	chaude	chaude
coup	coup	coup
coupé	couper	coupé
couvert	couvert	couvert
couverte	couverte	couverte
décembre	décembre	décembre
demoiselle	demoiselle	demoiselle
écurie	écurie	écurie
épicerie	épicerie	épicerie
feuille	feuille	feuille
fois	fois	fois
gentil	jentil	jentil
gentille	jentille	ientille
gourmand	gourment	gourment
gourmande	gourmande	aourmende
heureux	heureu	heureu

GRAPHIES RELEVÉES SUR LES COPIES 4206 (suite)

Mot dicté	Graphie produite	
	Dictée 1	Dictée 2
homme	homme	homme
jambe	jambe	jambe
jambon	jambon	jambon
jour	jour	*graphie absente*
long	long	long
longtemps	lontemps	lontemps
longue	longue	longue
mademoiselle	mademoiselle	mademoiselle
mal	mal	mal
malheureux	malereu	maleureu
méchant	méchand	méchand
méchante	méchante	méchante
plein	pleind	plien
pleine	pleine	pleine
plomb	plom	plom
plombier	plombier	blombier
pluie	pluie	pluie
porte	porte	porte
portefeuille	porteful	porte-feuille
recouvert	recouvert	recouvert
recouverte	recouverte	recouverte
sauce	sauce	sauce
saucisse	soucise	soucisse
savant	savent	savent
savante	savante	savente
soir	soir	soir
suce	suce	suçe
suçon	suçon	suçon
température	température	température
temps	temps	temps
tôt	tôt	tôt
vert	vert	vert
verte	verte	verte

REMERCIEMENTS

Nous désirons exprimer notre reconnaissance à notre directeur de recherche, monsieur Gilles Gagné, Doctorat de 3e cycle, professeur titulaire, à qui nous sommes redevable d'une assistance constante et éclairée tout au long de ce projet. Nous avons pu largement bénéficier de sa critique judicieuse et de ses précieux conseils.

Un merci particulier et affectueux à Diane Vanasse pour sa collaboration à plus d'un titre à chacune des étapes de cette recherche. Sa compétence et son expérience d'orthopédagogue auprès des élèves du primaire nous ont été très précieuses.

Nous voulons également remercier les élèves, les enseignants et le personnel de l'école St-Marcel impliqués dans cette recherche. Nous tenons particulièrement à remercier la directrice, madame Élisabeth Gingras, pour l'accueil chaleureux qu'elle nous a réservé et le support technique approprié qu'elle nous a apporté.

Merci à Nicole Fortin pour avoir accepté d'assister à quelques-unes des séances d'activités et nous avoir fait part de ses commentaires et suggestions.

Nous aimerions souligner la contribution financière du Gouvernement du Québec par l'entremise du fonds FCAR qui nous a accordé une bourse d'études supérieures pour la période 1981-1984.

Enfin, nous remercions Claude Schnéegans, auteur du logiciel LE MICRO-TYPOGRAPHE, pour la réalisation d'une sortie laser du présent texte.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes: Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry. 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

8,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,183 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

5,00$

d'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1983). **Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques**. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). **La télévision et les jeunes**. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). **Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec**. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). **Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1**. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). **La formation pratique en milieu universitaire**. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). **La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi**. Rapport de recherche no 2, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). **Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA**. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche no 1, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche: Problématique et description des variables. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration: BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

15,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

8,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'une historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIÈRE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIÈRE.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public: de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1986). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain: L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise: quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

11,00$

REPERES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation: courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation: des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du Colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 3,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages. **Épuisé**

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 132 pages. **9,00$**

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

Épuisé

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1991). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection crée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

COLLECTION PRIX-JEANNE-GRÉGOIRE